التغيير داخل المدارس

خلق ثقافة التحسن المستمر

أليسون زمودا
روبرت كوكليس
إيفريت كلاين

نقله إلى العربية
وليد عزت شحادة

التغيير داخل المدارس

خلق ثقافة التحسن المستمر

تأليف

أليسون زمودا

وروبرت كوكليس

وايفريت كلاين

نقله إلى العربية

وليد شحادة





Original Title

Transforming Schools

CREATING A CULTURE OF CONTINUOUS IMPROVEMENT

By:ALLISON ZMUDA

ROBERT KUKLIS

EVERETT KLINE

ISBN 0-87120-845-8

Published by: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)

1703 N. Beauregard St. Alexandria. VA 22311 1714 (U.S.A.)

© العبيكان Obeikan 2009 1430

ISBN 9 703 54 9960 978

الناشر العبيكان Obeikan للنشر

المملكة العربية السعودية - شارع العليا العام - جنوب برج المملكة - عمارة الموسى للمكاتب

هاتف 2937574 - 2937581 فاكس: 2937588 ص. ب: 67622 الرمز: 11517

الطبعة العربية الأولى 1430هـ 2009 م

ح مكتبة العبيكان، 1430هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر



كلمة

إن هيئة أبوظبي للثقافة والتراث KALIMA كلمة غير مسؤولة عن آراء المؤلف وأفكاره، وإنما تعبر آراء الكتاب عن مؤلفها

امتياز التوزيع شركة مكتبة العبيكان Obeikan

المملكة العربية السعودية - العليا - تقاطع طريق الملك فهد مع شارع العروبة

هاتف 4160018 - 4654424 فاكس 4650129 ص. ب 62807 الرمز 11595



التغيير داخل المدارس
خلق ثقافة التحسن المستمر

مقدمة

بدأت عملي في التعليم عام 1971. في تلك الأيام لا أذكر أنني سمعت فيها أحاديث حول صنع القرار المعتمد على البيانات أو التحسن المستمر أو إحداث التحولات في المدارس. لكنني أذكر أنني شاركت في أيام مخصصة لاجتماعات مهنية للموظفين كان مقرراً انعقادها مرتين في العام وكانت تغطي تنوعاً جيداً من الموضوعات وتكون عادة مستندة إلى استطلاع رأي الموظفين واهتمامهم. وأذكر أن دور مدير المدرسة في تلك الاجتماعات الرسمية يبدو متركزاً على كون القهوة ساخنة وعلى وجود ما يكفي من الحلوى الممزوجة بالشوكولا أو غير الممزوجة بها. وقلما كان المدير يمكث لحين بدء ورشة العمل فعلياً.

كان معظم ما كان يعد تحسيناً في المدارس في تلك الأيام يتألف بصورة رئيسة من فعاليات تطلق لمرة واحدة لتطوير الموظفين (مثل ما يمكن أن تضع عنواناً له «نفذنا التعلم التعاوني في الخريف الماضي») مع التركيز على التعلم في «وقت الجلوس» (كما يتضح من العبارة «سوف تتلقون ست ساعات تعليمية متواصلة إذا مكثتم حتى النهاية وأتممتم استمارة التقويم»). والأكثر من ذلك أن مقاربات ورشات العمل كانت تعكس عادة مفهوماً سلوكياً للتعلم يتم من خلاله نقل المهارات التعليمية غير المترابطة من خلال «التدريب» الخالي من القرينة والسياق. وفي أفضل الحالات كان هذا التدريب يجسد فرص متابعة لممارسة موجهة، وتدريب مع معلومات راجعة وكذلك التفكير والتأمل بأثر المداخلة. لكن مثل هذه

الفرص لتطوير مهني طويل الأمد كانت نادرة وقلما تتاح. ونتيجة لذلك يجد كثير من التربويين المخضرمين صعوبة في كبح مشاعر التشكيك والسخرية بالمبادرات «الجديدة» للتحسين التي نجد صداها في تعليقات مألوفة نسمعها في كثير من الأحيان مثل «ذاك الشيء الجديد لهذا العام» أو عبارة «جميل لكنه يفتقر إلى المتابعة»، «وهذا أيضاً سوف يمرر» أو «أحد المديرين ذهب لحضور مؤتمر» أو «مضيعة للوقت»، أو «أتمنى لو أنهم يتركوننا وشأننا؛ لكي نتمكن من العمل داخل غرفة الصف».

غير أن نظرة خاطفة إلى الحاضر تكشف لنا عن بيئة تعليمية أكثر تعقيداً وكثيرة المطالب. مجموعات طموحة من معايير المضمون التعليمي وضغوط لا تعرف المهادنة في المساءلة والمحاسبة وتزايد التنوع في جماهير الطلبة والمطالب المجتمعية التي تتزايد يوماً بعد يوم، فهذه جميعاً تعمل معاً على رفع مستوى الرهان على أداء المدارس وفي الوقت نفسه تزيد من حجم صعوبة إجراء التحسينات اللازمة. ولكن القاريء الذي يبحث عن دليل يوضح «كيفية» إدخال التحسينات في المدارس (وفق الطريقة التقليدية التي تعد خطوات العمل مثل «الخطوة الأولى ثم الخطوة الثانية») لن يجد ضالته في هذا الكتاب. أما أولئك الذين يقدرون عالياً عملية البحث والتقصي الدقيقين لإجراء تغيير في المدارس وبخاصة في الجوانب المتسمة بالفوضى وانعدام النظام أو الجوانب المثيرة للجدال أو تلك الجوانب المعقدة والمزعجة فسوف يجدون في هذا الكتاب ضالتهم المنشودة.

فالكتاب لا يقدم سبيلاً واحداً لإحداث تغيير في ثقافة المدرسة، بل هو كتاب يضم مجموعة من المبادئ التي يمكن اتباعها لتطبيق الإصلاح. ففي أسلوبه يمكن أن تعده أقرب إلى الرواية منه إلى كتاب جامعي لمرحلة

الدراسات العليا يسلط الأضواء على الأفكار الرئيسة من خلال الحديث عن قصص لشخصيات تربوية مشهود لها عملت جاهدة في عملية التغيير. ونحن إذ نتابع سيرة وأعمال جوان (مديرة المدرسة التي يتخيلها المؤلفون) والهيئة التعليمية في مدرستها والموظفين الإداريين في المكتب المركزي عبر السنوات المتعاقبة نشعر بتقدير عالٍ لأفكار هذا الكتاب التي تترك أثرها الباقي على مدى السنين.

يؤكد الكتاب أن البيئة المدرسية ليست مهمة فقط، بل هي الأرضية الأكثر أهمية في أي إصلاح تعليمي حقيقي ينبغي له الدوام. وهذا يعني أن بذور إصلاح يبتعد عن البيئة نفسها وتبذر من خارج المدرسة لن تستقر في الأرض ولن تضرب جذورها فيها. وهو يؤكد ضرورة التوصل إلى توافق جماعي حول الأهداف ـ تكون داخلية المنشأ والاحتضان غير مفروضة من الخارج ـ ويكون مترافقاً مع ملكية مشتركة للنتائج. والكتاب إلى جانب ذلك يعكس الإدراك الاستدلالي في التحولات المدرسية من خلال التأكيد على أهمية تغيير الأفكار وليس الممارسة فقط من خلال عمليات غير مرتبة للحوار والسجال والتأمل. كما يؤكد على مركزية القادة التربويين (ليس فقط من هم في مواقع السلطة) لوضع هيكلية الأحاديث وتحفيز التأمل اللازمين لزعزعة الوضع القائم وتحفيز التغيير. والكتاب أيضاً يلقي الضوء على الطبيعة الحرجة للدعم المنظم حيث يتم توجيه السياسات والمنشآت والموارد نحو دعم التركيز المتواصل على الأهداف والنتائج المتفق عليها. وإلى ذلك يشدد الكتاب على الطبيعة طويلة المدى لعملية التغيير التربوي مقابل ما اصطلح على تسميته ذاك «الشيء الجديد» لهذا العام.

وما يجدر ذكره في هذا المقام أن فريق المؤلفين هم الأقدر على استجلاء موضوع التغيير في المدارس، فهم جميعاً لديهم خبرات تمتد على مدى سنين عديدة. كانوا جميعاً يعملون في التعليم وفي الأعمال الإدارية داخل المدارس وقادة على مستوى المنطقة التعليمية واستشاريين على المستوى القومي. وأصواتهم متناغمة معاً مثل أصوات مجموعة كورالية رفيعة الأداء، تدمج معاً مثالية صاحب الرؤية والروح العملية للإنسان الخبير والرأي التحليلي للعالم المتمرس وخيال الروائي. والنتيجة هي اندماج يثير الفكر للاحتمالات التي صقلها الواقع والوعود في مواجهة الأخطار والمقصد النهائي الجدير الذي تقف في مواجهته خارطة طريق مبهمة تفتقر إلى الوضوح. وختاماً لا بد من القول: إن من يتمتع بفكر جاد ويؤيد التغيير في التعليم سوف يقدر هذه الرحلة حق قدرها وسيجد فيها ما يفيده.

جي ماك تايغه

شكر وتقدير

لقد تشرفنا بأن كان كل من حولنا مجموعة رائعة من الأصدقاء الرائعين الذين استثمروا الكثير من الوقت والفكر والطاقة في مراجعة مخطوط هذا الكتاب نذكر منهم جودي باربرا ومارسيلا إمبرغر وبيل إنغل وسوزان ووالي إبشتاين وإد فوهرمان وتينا ليهن وجوزيف سيريكو وكريس سيدولي وماري تومينو وديانا أولمن. وكان لآرائهم العظيمة في مادة هذا الكتاب والتحديات الصعبة الكامنة في قيادة التغيير أثرها العميق في إغناء عملنا هذا.

اثنان من الأصدقاء المهمين يستحقان تقديراً وشكراً خاصين وهما الصديق والمعلم غرانت ويغينز والصديق والمعلم جي ماك تايغه. فقد أسهمت صراحة غرانت وعمق تفكيره في إيضاح مفاهيم النتيجة التي نتوخاها، ألا وهي أن عملنا هذا ليس وصفة جاهزة لعملية تحسين مستمر، وإنما هو رؤية لنظام كفء. أما جي فهو يجسد المربي المحترف، أو هو طالب علم مدى الحياة يجد المتعة ليس في عمله فقط بل وفي عمل الآخرين أيضاً. وقد كان لكياسته وتهذيبه أثرهما الكبير فينا نحن الثلاثة وإنه لشرف عظيم لنا أن تفضل وكتب مقدمة هذا الكتاب.

لم يكن بمقدورنا إنجاز هذا المشروع لولا الخبرة والتبصر العميق اللذين اكتسبناهما من زملائنا السابقين في مدرسة ساوث أورانج ومدرسة مابلوود بولاية نيوجرسي ومدرستي نيوتاون وساندي هوك بولاية

كونكتكت. ونود أيضـاً في هذه المناسـبة أن نذكر بامتنــان عظيم أن عملية الربط بين وضــع خارطة المنهاج والفهم عن طريق التخطيط تعكس العمل المنجز على أرض الواقع في المنطقة التعليمية لمدرسة نانويت العامة بمدينة نانويت Nanuet بولاية نيويورك.

كما، ولا بد من التوجه بعظيم التقدير إلى التربويين الملهمين الذين كان لكل منهم دور في تعليمنا ذاك الدرس قوي التأثير لوضع علامة القياس المهني في مرتبة عالية، ولكن ليس أعلى من رغبة المرء واستعداده على مواجهتها. وهم دولوريس بولتون وليندا دارلنغ هاموند وآرثر غوسلنغ وكارمن جنسن وكريستين كلاين وإدي ماك مولن وتشك مان وجانيت ميلر وليندا ميلر وديانا وزيغ أولبريس، وريتش بيسكه وجاك كونلان وجون ريد وباميلا سيلبرفين وبات وازلي. فمن خلال تحليلاتهم المعمقة استطاع كل واحد منا أن يدخل في العمل الذي ننجزه نحن كأشخاص تربويين اللحمة والترابط والغاية.

ونتوجه بالشكر الجزيل أيضاً إلى سكوت ويليس رئيس التحرير الذي بات صديقاً عزيزاً. فقد كان يؤمن بفكرة ما كنا نفعله منذ البداية وشجعنا في المضي بهذا العمل في كل خطوة خطوناها على هذا الطريق. لقد كان إيمانه برؤيتنا ما أعطانا الحرية والتركيز اللذين كنا بحاجة لهما لإعادة صياغة الإطار والأسلوب حتى وصلنا بهما إلى الصواب. ونتوجه بالشكر أيضاً إلى ديبورا سيغل وكاثلين فلوريو لما أسهمتا به في زيادة وضوح رسالتنا.

وأخيراً لا يسعنا إلا أن نعرب عن شكرنا وتقديرنا لشركائنا لويز كوكليس ودافيد والد وتوم زمودا الذين كان لدعمهم بوسائلهم المختلفة ما مكننا

من إنجاز هذا الكتاب. ولا يمكن لأشخاص متفهمين ومهتمين أن يصبروا ويتحملوا عن طيب خاطر تلك الساعات الطويلة من العمل المضني وتلك الأفعوانية للعواطف. لقد ساعدونا في الحفاظ على التوازن بين العمل والمعيشة ومنحونا المعلومات الراجعة والتوجيه الذين كنا بحاجة لهما لمتابعة الكتابة. ونود أيضاً أن نكرم أطفالنا سوزان وتيم كوكليس وكودا جيمس زمودا الذين أدخلوا بعداً جديداً في حياتنا لا يمكن إلا للأبناء أن يأتوا به، وهو بعد يجعلنا ندرك جيداً أننا نحن وما نفعله يصل إلى ما هو أبعد من هذا العمل وفي الوقت نفسه يكسب هكذا عمل المزيد والمزيد من المعاني العظيمة.

تمهيد

النظام الكفء هو وحده القادر على تحقيق الإنجاز المعزز للطلبة أجمعين الذي يشكل الغاية المبتغاة. فالنمو الهادف لا يمكن أن يحصل إلا من خلال التركيز على التغيير الذي يبدأ من الداخل وينطلق نحو الخارج. ففي هذا الكتاب لا نبدأ عملنا في هذا السبيل بفرض إملاءات على التعلم، بل تتمثل نقطة البداية عندنا في التفكير بالتعلم نفسه ثم ننطلق نحو الخارج من تلك النقطة.

النظام الكفء يقتضي إحداث تغيرات مهمة جداً ـ من التفكير غير المترابط نحو التفكير من خلال النظام، ومن بيئة تتصف بالعزلة نحو بيئة تشجع وتعزز الزمالة والتعاون، ومن الواقع المعروف الذي نشهده إلى واقع تكون المعلومات المحرك له، ومن استقلالية الفرد إلى الاستقلالية الجماعية والمساءلة الجماعية والمدرسة من حيث كونها نظاماً كفئاً له رؤية مشتركة تعطي تفاصيل صورة متماسكة ومترابطة لما يمكن أن يكون عليه حال المدرسة عندما توضع معتقداتها الأساسية موضع التطبيق. فهي نظام يجمع المعلومات ويركبها بخصوص إنجاز الطلبة ويحدد الثغرات الموجودة بين الأداء الحالي والأداء المطلوب ويستجلي البحوث وأفضل الممارسات للتعرف على الإستراتيجيات والأطر الممكنة لتعزيز عمل المعلم، ثم يختار برنامجاً معيناً أو حزمة من البرامج التي من شأنها أن تملأ الفجوة القائمة بين ما هو واقع المدرسة الحالي وماذا يمكن أن تكون لكي تحقق رؤيتها. وهكذا نظام يتضمن برنامجاً لتطوير المعلمين وخطة عمل

مرتبطة به لا يمكن الاستغناء عنهما إذا أريد للمدرسة أن تحقق رؤيتها المشتركة هذه. وهذا النظام لا بد له أن يتوقع وأن يأخذ في الحسبان المراحل المتوقعة لهموم المعلمين ومخاوفهم فيما له صلة بتعقيدات الانتقال من التعلم الجديد إلى النتائج المترتبة على النظام. وفي عملية بناء هذا النظام الكفء يبرز أعضاء الهيئة التعليمية بمظهر جماعة تحترف التعلم وتحتضن المساءلة الجماعية على أنهما السبيل الوحيد لتحقيق الرؤية المشتركة لجميع الطلبة.

كل فصل في هذا الكتاب يعتمد على مجموعة من مبادئ العمل المصممة بحيث تشكل إرشاداً عملياً للقادة الذين يعملون على بناء أو تطوير نظام كفء. فالفصل الأول يعرض ست خطوات للتحسين المستمر اللازم للتحرك نحو نظام كفء يقوم فيه كل امرىء بأداء أفضل بنتيجة الجهد الجماعي. والفصل الثاني يقدم مفهوم أو مبدأ التفكير من خلال النظام ويبين مدى أهمية الثقة والتخاطب بروح الزمالة والتعاون في جعل التربويين ينظرون إلى المدرسة على أنها كائن حي معقد له هدف، يبين الفروق بين نظام غير كفء ونظام كفء. ثم يركز الفصل الثالث على الخطوتين الأوليين للتحسن المستمر، أي تحديد المعتقدات الأساسية للمدرسة ووضع رؤيتها المشتركة. أما الفصل الرابع فيتناول الخطوة الثالثة المتمثلة في جمع وتحليل واستخدام البيانات؛ بغية تحديد الوضع الحالي للمدرسة وعلاقته بالرؤية المشتركة والثغرات الموجودة بين ما هو قائم حالياً وما هو مطلوب. وفي الفصل الخامس يوجه الاهتمام إلى الخطوة الرابعة، أي تحديد البرامج ومضامين تطوير الهيئة التدريسية بما يلزم لسد الفجوات بين الممارسة الحالية والرؤية المشتركة. أما الخطوة الخامسة فيجري توضيحها في

الفصل السادس الذي يتناول موضوع وضع وتطبيق خطة عمل تعالج هموم ومخاوف المعلمين ونتائج ذلك فيما له صلة بالدمج الناجح للبرنامج. ثم يعرض الفصل السابع للخطوة السادسة المتمثلة في احتضان الاستقلالية الجماعية التي تعد السبيل الوحيد لسد الثغرات الموجودة بين الواقع الحالي والرؤية المشتركة واحتضان المساءلة الجماعية من أجل سد الثغرات. بعد الانتهاء من هذه الفصول نتحدث في «الكلمة الأخيرة» عن فكرة أن التحسن المستمر هو عملية متكررة تعطي القاريء الانطباع بأن هذا العمل ليس سوى نهاية البداية.

لقد اخترنا أن نسلط الأضواء على مبادئ العمل من خلال إطار مدرسة خيالية وهمية تخضع لتأثيرات خبرات وتجارب عشرات المدارس من مختلف أنحاء البلاد. فكرنا في وضع قصتنا هذه ضمن إطار منطقة تعليمية بدلاً من مدرسة واحدة لكننا وجدنا أنفسنا نعود إلى فكرة أن المدرسة، كما تبين لنا خبرتنا والبحوث، هي المكان الذي فيه يحدث عملياً التغيير التعليمي وكافة عناصره. نحن ندرك أهمية الحقيقة القائلة: إن مدرستنا والأحاديث التي تجري فيها قد تبدو مختلفة كثيراً عن مدرستنا الحقيقية وعن أحاديثنا الحقيقية. وقد درسنا هذه الفكرة جيداً من جميع جوانبها واستنتجنا أن ابتكارنا لمدرسة تصلح للجميع ستكون بمنزلة ابتكار لمدرسة لا تصلح لأحد. ونحن على ثقة بأن المعضلات التي تبحث الشخصيات بتفاصيلها والتحليلات التي يتوصلون إليها ومبادئ العمل التي يتبعونها تنطبق على الجميع دون استثناء. إن الغرض من سردنا لهذه القصة والتحليل الذي نجريه في هذا السياق يهدف إلى تسليط الضوء على إجابات لأسئلة جوهرية تؤطر كل فصل من فصول

هذا الكتاب، وتحفز التفكير وتستفز الحديث وتدعو القاريء وتشجعه على تطبيق هذه الأسئلة في بيئته الخاصة ويشكلها وفق هذه البيئة. فنحن من حيث الجوهر نريد لهذا الكتاب أن يروي حكايات عن مدارسكم الابتدائية والثانوية على السواء.

لقد ابتدعنا مجموعة من الشخصيات لها مشكلات في النظام تشمل الجميع في أحاديثهم وتأملاتهم وقضاياهم وأفكارهم التي تخرج للوجود في فصول الكتاب كافة. ففي الفصل الأول نقدم اللاعبين الرئيسين في مدرستنا الوهمية الذين يكشفون عن تبصر عميق في عملهم وعن مفاهيمهم الذاتية بصفتهم اختصاصيين محترفين:

- جوان مديرة المدرسة تكتشف أن برامج تطوير المعلمين التي جاءت بها إلى المدرسة قد تركت الثقافة المهنية على حالها دون تغيير.
- سوزان وروب وماريا، من أعضاء الهيئة التعليمية في هذه المدرسة يكتشفون أن افتراضاتهم الخاصة حول برامج تطوير المعلمين وتعاونهم تقوض قوة عملهم داخل غرفة الصف.
- إدEd، المشرف المساعد، يكتشف أن حماسه الشخصي لذاك الارتباط بين برامج المنطقة التعليمية وبرامج التطوير داخل المدرسة يظل بعيداً عن اكتشاف أعضاء الهيئة التدريسية الذين يرون هذه البرامج نوعاً من التطفل على أعمالهم.

ويلاحظ القاريء في هذا الكتاب تبدلاً متناوباً بين الأحاديث والسرد الوهمي والنص التحليلي بغية توضيح الطبيعة الدينامية للتغيير والتفكير من داخل النظام والتحسن المستمر وبناء نظام كفء يفي بالغرض. غير

أن هذه الطريقة غير التقليدية التي بها ينساب الكتاب قد تكون حاملة للتحدي في بعض المراحل لكنها ضرورية إذا أريد لهذا الكتاب أن يزاوج بين النظرية والواقع.

فنحن ملتزمون بالمبدأ القائل: إن النظرية والبحث ينيران الممارسة والممارسة تنير البحوث. ونحن من خلال سعينا الجاد لتطبيق هذا المبدأ نتحدى بالنتيجة الوضع الراهن ليس فقط في تطوير المضمون بل وأيضاً في أسلوب النص فنحن ندافع بقوة عن الفكرة القائلة: إن جهود التغيير يجب أن تكون جهوداً شخصية لتناسب الإطار المحلي. وهذا ما تؤكده ليندا دارلنغ هاموند (1997) Linda Darling-Hammond حيث تقول:

> «دلت الدراسات التي أجريت حول جهود التغيير أن مصير البرامج والأفكار الجديدة مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالفرص المتاحة للإداريين والمعلمين لتعلم الأفكار وتجريبها وتكييفها وفق إطارها المحلي. ودون هذه الفرص تتلاشى الابتكارات عندما تتوقف الأموال وتنتهي ضغوط التطبيق». (p. 214)

وأملنا بأن تكون قصة هذا المكان وهؤلاء الأشخاص ملهمة للقارىء؛ لكي يكيف مبادئ العمل بحسب بيئته التعليمية ويكتب قصته حول التغيير والنجاح. وبغية تيسير حصول خبرة شخصية من هذه القراءة فإننا نطلب من القراء بل ونشجعهم على التفكير بالأسئلة الواردة في نهاية كل فصل ومناقشتها والاستعانة بها عندما يكتبون قصصهم. فهذه الأسئلة تتضمن المبادئ والدعم وتعمل على تطوير الاستفسار إلى سؤال جوهري وأساسي يشكل افتتاحية كل فصل، وتبرز التناقضات التي ينبغي التصدي

لها داخل المدرسة باعتبارها نظاماً لتحسين مستمر يجب أن يحدث. ومن خلال إدراج هذه الأسئلة في نهاية كل فصل نرمي إلى أن يجد التربويون في المدارس والمناطق التعليمية وسائلهم الخاصة للتصدي لها من خلال الأحاديث المفيدة والأفعال الهادفة.

نحن نقر بوجود توتر بين الطبيعة المعقدة للتغيير والترابط المنطقي لإطار التفكير من خلال ذلك التعقيد (في الجانبين التحليلي والسردي). وقد عانينا كثيراً جراء هذه التناقضات الحقيقية الموجودة فيما له صلة بالتحسن المستمر وبناء نظام كفء يفي بالغرض ـ وهي تناقضات إن لم نتصد لها كما ينبغي يمكنها أن تعوق كثيراً وتمنع التغيير التعليمي البنّاء. لكننا على قناعة أكيدة من خلال خبرتنا في المدارس بأن هذه المبادئ العملية تساعد القادة في صمودهم عند بذل الجهود لبناء نظام كفء. فالكتاب يحاول إبراز التعقيدات لكنه في الوقت نفسه يرسم المسار لتحقيق ما يمكن إنجازه. ألا وهو منظومات كفأة ينجم عنها أداء أفضل من كل من هو داخل النظام والتعلم المعزز والإنجاز الذي يفيد الطلبة أجمعين.

الفصل الأول

جعل تطوير المعلمين جهداً جديراً بالمحاولة

السؤال الأساسي

إن كنا نعرف الأفضل فلماذا لا يكون عملنا أفضل مما هو؟

مبادئ العمل

- لكي يكون تطوير المعلمين عملاً مجدياً وفاعلاً يجب أن يكون جزءاً لا يتجزأ من جهد للتحسن المستمر أمكن تصميمه وتطويره بشكل مدروس جيداً.
- في النظام الكفء يعتقد أعضاء الهيئة التدريسية كلهم أن ما اتفقوا عليه جميعاً هو أمر يحمل التحدي وممكن وجدير بالمحاولة.

الفكرة العامة للفصل

المدرسة الوهمية التي هي محور مناقشتنا في هذا الكتاب هي نظام مليء بالمربين القادرين والموهوبين ذوي المؤهلات الذين اعتادوا على الوضع الراهن من الانعزالية والاستقلالية. ومع أنه من غير الإنصاف وصف المعلمين في هذه المدرسة بأنهم عدائيون إلا أنهم بالتأكيد يشعرون بعدم ارتباطهم بالنظام. فهم يكرسون طاقاتهم نحو تلامذتهم لكنهم قلما يشاركون في التطوير الجماعي للهيئة التعليمية. أما المدير فهو

ذو نية طيبة ويكافح بقوة ضد ذاك الشعور باللامبالاة إزاء التغيير الجماعي المشترك.

إن الارتقاء فوق هذا الوضع الراهن من العزلة والتحرك باتجاه نظام كفء يقتضي خطة للتحسن المستمر مكونة من ست خطوات أساسية للتطوير الهادف والشامل للهيئة التعليمية، وهي:

1. تحديد وتوضيح المعتقدات الأساسية التي تعرّف ماهية ثقافة المدرسة.
2. وضع رؤية مشتركة عبر التعريف الواضح والصريح لكيف ستبدو هذه المعتقدات الجوهرية من الناحية العملية.
3. جمع البيانات الدقيقة والمفصلة واستخدام تحليل هذه البيانات لتحديد أين هي المدرسة الآن وتحديد الثغرات الموجودة بين الواقع الحالي والرؤية المشتركة.
4. التعرف على البرامج التي يحتمل لها أن تسد الثغرات بين الواقع الحالي والرؤية المشتركة.
5. وضع خطة عمل وتنفيذها في سبيل دعم المعلمين أثناء عملية التغيير ودمج ذاك البرنامج داخل كل صف على حدة ومن ثم في المدرسة بأسرها.
6. القبول بفكرة أن الاستقلالية الجماعية المشتركة هي السبيل الوحيد لسد الثغرات بين الواقع الحالي والرؤية المشتركة والأخذ بفكرة المساءلة والمحاسبة الجماعية في تحديد المسؤولية بخصوص سد الثغرات.

الوضع الراهن لتطوير المعلمين

حوار المعلمين (1)

في باديء الأمر عاند المقعد في ذاك المدرج ثم أصدر صوتاً حاداً وطويلاً عندما ضغطت سوزان هذا المقعد لكي تجلس عليه. ومع صدور ذلك الصوت الحاد قالت متمتمة بصوت يكاد لا يسمع لماريا وروب الجالسين بجوارها: «لعل هذا الصوت يختزل شعوري هذا الصباح». كان أمام أولئك المعلمين الثلاثة بضع دقائق للحديث قبل أن تعلن مديرة المدرسة بدء العمل ببرنامج تطوير المعلمين لهذا العام. وقالت المديرة: «هل أنت مستعد اليوم يا روب، لتعمل على التحسين المستمر؟» رد روب بابتسامة ممسكاً جريدة الصباح بيده وكوب قهوة كبير في اليد الأخرى. «وماذا عنك أنت، يا ماريا؟» جحظت عينا ماريا ولم تدرِ ما تقول ثم أشارت إلى «مسائل أكثر أهمية» كانت في يدها وهي قائمة بأسماء التلاميذ ودفتر جديد جداً لدرجات الطلبة أثناء الامتحان. أما سوزان فكانت تشعر بسرور عظيم لرؤية روب وماريا ثانية. لقد افتقدت إلى أحاديثهما اليومية حول الحياة. وعن التعلم كما افتقدت المضايقات المحببة. لقد كانت سوزان قادمة جديدة إلى هذه المدرسة. بعد أن قضت نحو 18 عاماً في عالم الأعمال قررت العمل في سلك التعليم وها هي الآن في السنة الثالثة بالعمل التعليمي. الجميع يحترمونها لما لها من قدرات في حل المشكلات، ولحماستها التي لا تحدها حدود لما لدى المعلمين من إمكانات في إحداث الأثر الإيجابي في حياة الطلبة.

أما روب فهو الآن يمضي السنة الخامسة في التعليم، وقد كان له أثر كبير لدى الطلبة لشغفه بالتعليم وشغفه بالحياة. وأما ماريا فقد مضى على وجودها في الهيئة التعليمية لهذه المدرسة ما يزيد عن 20 عاماً. وقد حققت

لنفسها سمعة جيدة بين زملائها وطلبتها لتحفيز الآخرين دوماً في فكرهم وفي أعمالهم وبطريقة تجعلهم يشعرون أن كل شيء تحت السيطرة.

وسط هذه الأجواء كانت سوزان تعد نفسها لليوم الأول من ثلاثة أيام خصصتها الإدارة لجعل عمليات التحسين في المدرسة تظهر على أرض الواقع في غرف الصف في أنحاء المنطقة كافة. وخلافاً لما قام به كل من روب وماريا لم تجلب معها إلى الاجتماع أنشطة لا صفية، والسبب في ذلك أنها لم يكن لديها الوقت الكافي للتوقف قليلاً في مكتبها وهي في طريقها إلى هذا المدّرج، أضف إلى ذلك أنها كانت تأمل أن يكون لهذا البرنامج الجديد صلة مهمة جداً بالعمل الذي تقوم به داخل غرفة الصف. وجاءت جوان مديرة المدرسة، ووقفت أمام المنبر لتعلن ترحيبها بالجميع ومجيئهم إلى «ما هو بالتأكيد فرصة جيدة جداً لهم» وامتزجت أنّات مسموعة مع إطراءات تنم عن تهذيب راقٍ. تنهدت سوزان وتساءلت في نفسها: كيف يمكن للتفاؤل والحماس بعام دراسي جديد أن يلغيه تشكيك بدور التحسن المستمر. لم تمضِ سوى 15 دقيقة من ذاك الصباح ومع ذلك أحست سوزان كما لو أن لحظة المغادرة قد حانت.

وحين خفتت الأنوار بدأ المتحدثون يلقون خطبهم ومداخلاتهم ولاحظت ماريا أن جوان انسحبت بهدوء من القاعة، فقالت في نفسها بصوت يكاد لا يسمع: «هذه واحدة من مباهج كون المرء مديراً للمدرسة» وعادت تركز اهتمامها في الأشياء التي كانت بيدها (دفتر العلامات، وليس المداخلة من الخطيب). لم يبقَ سوى ثلاث ساعات وثماني دقائق ليحين موعد الغداء.

حوار المعلمين رقم (1)

إن هذا السلوك الذي اتسم به ذاك السرد الافتتاحي ليس مجرد أمر عادي يحدث دوماً فقط بل هو أيضاً أمر متوقع كثيراً في الأيام التي تكرس لتطوير المعلمين والسبب في ذلك هذه العداوة الصريحة التي يشعر بها العديد من المعلمين نحو أي برنامج يفرض من القمة إلى القاعدة، ومع أن هؤلاء المعلمين لا يبدون بمظهر أركان الاحترافية إلا أن سمعتهم في الأوساط الطلابية وأوساط الزملاء تشير إلى أنهم بعض من أولئك التربويين الأكثر دينامية وأكثر تفانياً في هذه المدرسة. فكيف يمكن أن يشعر المعلمون الذين يرون أنفسهم (ويراهم الآخرون) مخلصين أشد الإخلاص لطلبتهم بأنهم بعيدون كل البعد عن أعمال تطوير المعلمين؟ ولماذا تبدو «مهنة معينة تهدف إلى تشجيع حب التعلم مدى الحياة» مليئة باختصاصيين وحرفيين «يظهر عليهم أنهم لا يحبون التعلم من زملائهم» (Wasely, 1991, p. 166)؟ فتصور هذه الحالة العامة للمعلمين في هذا المدرج! إنهم على قناعة أكيدة بأن عليهم أن يتحملوا عبء الاستماع طوال يوم كامل إلى شعارات وخطب لا ترتبط إلا هامشياً بعملهم التعليمي بدلاً من أن يؤدوا «عملاً حقيقياً» في سبيل إعداد الطلبة.

إن سألت المعلمين عن واجبهم فسوف يقولون جميعاً ما يؤكد أهمية عملهم داخل غرفة الصف، ألا وهو تعليم الطلبة المعرفة والمهارات الأساسية للوصول إلى الإتقان في ميدان معين وتعزيز المواقف اللازمة لتهيئتهم ليكونوا عاملين منتجين وطالبي علم مدى الحياة ومواطنين لديهم شعور بالمسؤولية.

«في كل ساعة وفي كل يوم يسعى المعلمون جاهدين مستخدمين ما لديهم من حيلة وفن لخلق بيئة داعمة وآمنة للتعلم مع ضغط شديد هادف إلى إنجاز أكاديمي والحاجة إلى الاعتناء بالطلبة جميعاً وكل على حدة ناهيك عن الاعتناء بمطالب الجماعة وتحديات متابعة التوجيهات المتعددة للعمل وذلك كله ليتمكن الطلبة المقيمون في أماكن مختلفة للتعلم من التحرك قدماً ولا يتخلف منهم أحد».

(Darling-Hammond, 1997, p.69)

لقد تعلم الكثيرون من المربين من خبرتهم أنه في كل مرة تظهر فيها موجة جديدة «للإصلاح» وتهدد... فهم يستطيعون الانتظار لكي تمر ثم يعودون لمتابعة ما «توظفوا لأجل القيام به» (Schlechty, 2001, p.39). فمن من هؤلاء المتواجدين في المدرسة سوف يحضر تلك الجلسة المنعقدة في المدرج لو أن الحضور كان اختيارياً؟ وغني عن القول: إن بعضاً من أكثر المعلمين إخلاصاً وتفانياً في العمل سوف يختارون عدم المشاركة في أعمال تطوير الهيئة التعليمية، وليس السبب في ذلك أن البرنامج نفسه «أمر يبعث على الملل» أو لأنه «لا فائدة ترتجى منه» بل لأنهم يضعون في أولى أولوياتهم الاحتياجات الملموسة والآنية للطلبة في صفوفهم التي تعلو فوق تلك الطبيعة المجردة والفانية للعمل الجماعي.

وبدلاً من الاعتماد على لجنة تطوير المعلمين أو الخطة الخاصة بتحسين المدرسة لغرض رسم مسار تطوير المعلمين يقوم المعلمون ببذل جهود فردية أو جماعية من جماعات صغيرة العدد تستهدف الاحتياجات التعليمية الآنية في مقاربة منهم تكون شخصية بحتة. «هم يبحثون عن طرائق

لتطورهم المهني... والنجاح في نظرهم يعني تزايد الفاعلية مع الطلبة» (Wasley, 1991, p. 18). وهم عادة يسلكون سبل التطوير التي تحترم الأولويات الفردية بأسلوب يسهل وصولهم ويكون مريحاً لهم. والمعلمون الثلاثة الذين نتحدث عنهم في هذا الفصل مثال واضح لهذه النزعة:

- ماريا عضو في الجمعية العلمية للولاية وتحضر مؤتمراً واحداً في السنة على الأقل يكون على مستوى الولاية أو المستوى القومي، وتقرأ أحدث ما يكتب حول كيفية مساعدة الطلاب ليكونوا أكثر مشاركة وأكثر فاعلية داخل غرفة الصف.

- روب مسجل في برنامج لنيل درجة الماجستير في جامعة محلية، وقد انتقى عن سابق تصميم المقررات التي تساعده في إغناء معارفه في مجالات تخصصه في المنهاج، وذلك لكي تكون المصادر والمهام التي يأتي بها إلى غرفة الصف أكثر قوة.

- سوزان تعمل مع زملائها وزميلاتها بعد المدرسة وعلى أساس منتظم ودوري لتطوير مهام واقعية يمكنهم استخدامها لتدعيم مسائل التمارين الواردة في الكتاب المدرسي.

ومع أن المبادرة التي يقوم بها كل واحد من المعلمين جيدة وتلقى الاستحسان فإن هذا التنوع في أنشطة تطوير المعلمين يزيد من العزلة بين هؤلاء المعلمين في المدرسة أو المنطقة عن بعضهم بعضاً. فالمعلمون من ثم استبدلوا نموذج التحسين المستمر الجماعي بهيكلية دنيا تؤكد على استقلالية المعلمين في متابعة أفضل الممارسات لديهم بدلاً من الوصول إلى الإجماع والتوافق. وهذا ما يؤكده البحث الذي أجراه

إلمور (2000) Elmorc كما يتضح من قوله: «الممارسة المنفردة تتيح العزلة والعزلة عدو التحسين» (p. 20). فالنتيجة النهائية لهذه المقاربة الوظيفية ومع ذلك هي مجزأة هي أن يصبح تطوير المعلمين مرادفاً للتحسن الذاتي، وهذا ما يجعل من المستحيل على النظام كله أن يصبح نظاماً كفئاً.

وعلى الرغم من وجود دلائل تبدو أنها تشير إلى أن المعلمين يفضلون استقلالية غرفة الصف، إلا أن البحوث التي أجريت على المؤسسات المدرسية تثبت أن العكس هو الصحيح. فقد وجد فولان (2001) Fullan من خلال بحوث أجراها واستشارات قام بها بخصوص المدارس والشركات في سائر أنحاء المعمورة أن «معظم الأفراد يرغبون بأن يكونوا جزءاً من المؤسسة التي يعملون فيها، يريدون أن يعرفوا غاية هذه المؤسسة ويريدون أن يصنعوا الفرق» (p. 52). ومع ذلك يلاحظ أن الفردية المتعاظمة الموجودة في المدارس تحول دون التقاء المعلمين معاً بوصفهم زملاء لديهم إحساس مشترك بالهدف والتزام نحو تحسين النظام.

ومع أن هذه الفردية قد تشل الزمالة والتعاون على المستوى المحلي إلا أن المعلمين جميعاً على وجه التقريب يشعرون بعلاقات قربى قوية جداً. فهم يعملون معاً لتحسين جودة حياة الطلبة ولإعدادهم ليكونوا طلبة علم مدى الحياة ومواطنين مسؤولين في مستقبل سيكون مفعماً بالابتكار والإمكانات والتغيير. والنتيجة أننا نجد المعلمين يشعرون بعلاقة قوية تربطهم بالمعلمين الآخرين في سائر أنحاء البلاد، كما تلك العلاقة التي تربطهم بزملائهم في تلك القاعة. والشيء الذي يجعل هذا الترابط العام والكبير مصدراً للإلهام والإحباط على السواء هو أن المعلمين قد يكونون

أكثر جاهزية للانخراط في أحاديث حقيقية وواقعية حول المنهاج وحول التعليم عموماً مع معلمين من خارج منظومتهم ذلك أنهم ينؤون بأنفسهم عن قضايا السياسة المحلية والأشخاص المحليين وقد تكون هذه الأحاديث غنية بمادتها لكنها تبقى عقيمة وعديمة الفاعلية من منظور التغيير. فالحرية التي أتاحت لمثل هذه الأحاديث أن تحدث تنبع في المقام الأول من ينبوع العزلة الذي فيه نفسه يختفي الحديث حين ينتهي. وتكثر التعليقات والملاحظات القائلة: «ليتني أجد معلمين أكثر من أمثالك» حتى لو أن هذا المعلم نفسه قلما يفتح حديثاً من هذا النوع مع زملاء أو زميلات له من النظام نفسه.

فالتحدي يتجسد في أن يقوم القادة باستثمار الرغبة في الانتماء إلى الجماعة دون التعريض للخطر تلك الحرية الفردية في أداء العمل وفق الطريقة التي يراها الفرد مناسبة. غير أن هذا التحدي يوقع القادة في فخ التناقض غير المنتج الذي لا يمكن حله. فمن المستحيل أن يقود المرء جهداً جماعياً ومستمراً للتحسين دون أن يجبر المعلمين على طرح أسئلة حول المعتقدات الأساسية الحالية والممارسات بحكم العادة (وهذا ما سوف نتناوله بمزيد من البحث والمناقشة في الفصل 2). ويبقى السؤال المهم: «إذا كنا نعرف أكثر فلماذا لا نفعل أفضل؟» لكن الجواب يكمن في كوننا لا نستطيع التمسك باستقلاليتنا الفردية وفي الوقت نفسه نؤمن باستقلالية الجماعة (وسوف نتناول ذلك بمزيد من المنافشة في الفصل 3). يتعين على أعضاء الهيئة التعليمية أن يواجهوا الحقيقة التي لا مناص منها بأن نموذجهم للتحسن الذاتي من أجل النمو والتطور المهني لن يحقق النتائج المرغوبة في سبيل تحسين إنجاز الطلبة في المدرسة بأسرها.

حوار المعلمين (2)

جلست ماريا تحاول تمضية الوقت من خلال قيامها بعمل ليس بذي أهمية تذكر فأخذت تسجل أسماء طلبتها في تلك القائمة الجديدة التي جلبتها، وترفع رأسها بين الفينة والفينة متظاهرة بإبداء اهتمام مهذب بالمتحدث. ثم تميل قليلاً نحو روب، ويجري بينهما الحوار الآتي:

ماريا: هل تشعر بالضجر كما أشعر؟

روب: لست أدري، لم أصغِ بما فيه الكفاية لأخبرك ما إذا كان المتحدثون يقولون شيئاً يثير الاهتمام أم لا. وما إن تحدثت جوان وقدمت لموضوعها حتى أحسست بأنني قد أتعلم من الصحيفة المحلية أكثر مما أتعلم منهم.

ماريا: أنت جديد في هذه المهنة ولم يتح لك الوقت الكافي ليتكون لديك هذا الموقف أما أنا فقد اكتسبت ذلك مع الزمن.

روب: كم سنة يجب أن يقضي المرء في المهنة ليتعرف على الفرق بين تجربة جديرة ومضيعة للوقت؟

سوزان: المحزن في الأمر أنني ما برحت أستمع طوال هذا الوقت ولا أعتقد أنني أدركت أكثر مما عرفتم عن اتجاه سير هذه المداخلات. ما المبلغ الذي تظنان أن المنطقة التعليمية قد دفعته لتأتي بهذه البرامج إلى المدرسة؟ أقصد، لكي تقوم أنت بقراءة الجريدة ولتعملي أنت على إنجاز دفتر العلامات. وينبغي على جوان في العام القادم أن تنتقل إلى بند تطوير المناهج خلال فصل الصيف.

وبينما تقوم جوان بقضاء ما تبقى من وقت الصباح في إدارة المدرسة يبرز سؤالان لدى المعلمين الحاضرين جلسة تطوير المعلمين في هذه القاعة، وهما:

- لماذا لم تأتِ جوان؟
- وهل تعرف جوان أين تذهب المدرسة في العام القادم؟

وبعد انتهاء ذلك الصباح الذي غص بعرض الشرائح الضوئية PowerPoint وبما من شأنه أن يكسر الجليد وكذلك النوادر والحكايا، أفرج عن هؤلاء المعلمين ليخرجوا لتناول الغداء. كان المزاج العام في الكافتيريا خفيفاً نسبياً حيث دارت الأحاديث المعروفة بينهم حول آمالهم للسنة القادمة، التي تنوعت بين أحاديث فلسفية (أي الهدف الذي يحس به كل واحد منهم لنفسه كمعلم) والأحاديث التي ليس لها أهمية تذكر (كم مرة يتعين على الواحد منهم أن يغير منزله). معظم المعلمين يتناولون طعامهم سريعاً لكي يختلسوا لحظات قليلة للتمتع بشمس الصيف أو قضاء بعض الوقت أمام آلة تصوير المستندات قبل أن يطول صف الانتظار. أما سوزان وماريا وروب فما يزالون يستمتعون بتناول البسكويت بالشوكولا حين جاءت جوان وجلست قريباً منهم. لقد سارت الأمور معها على نحو جيد وهي تبذل جهوداً مضنية في إنجاز ملايين الأشياء الدقيقة قبل افتتاح المدرسة، وذلك فيما عدا تلك الحقيقة القائلة بأنها حين تذكرت أن تأتي لتناول الغداء لم يتبقَّ أمامها سوى طبق الفواكه وطبق البسكويت وهؤلاء الثلاثة من معلمي مدرستها.

جوان: جميل أن أراكم! آمل أن غداءكم كان أفضل من غدائي.

روب: إن العاملين في هذه الكافتيريا يصنعون المعكرونة بالجبن جيداً. آسف لأنها فاتتك.

جوان: كيف سارت الأمور هذا الصباح؟ لقد أردت أن أشارككم لكنه كان يوماً لا يختلف عن زوبعة. وأنا على قناعة الآن مع ذلك أن الحافلات سوف تنقل الطلبة جميعاً، وأن بطاقات الترميز للخزائن تحمل الأرقام الصحيحة، وأن المعلمين سوف يستطيعون تناول الغداء بين لحظة وأخرى بعد الساعة العاشرة.

سوزان: سارت الأمور على نحو جيد هذا الصباح. والواضح أنه يفترض بنا أن نطبق هذا البرنامج لكنني غير واثقة بأن أي واحد فينا يفهم ما يعنيه هذا لنا على وجه الدقة.

جوان: لست واثقة بأنني أدرك ما تقولين.

سوزان: إنني أتفق مع معظم ما يقوله هؤلاء المتحدثون نظرياً، لكنهم لم يترجموا ذلك إلى ممارسة. فكيف يمكن لقولهم هذا أن يغير ما نحن نفعله حالياً؟ وكيف سوف يبدو ذلك مختلفاً، أو غير مختلف، داخل غرف الصف؟

ماريا: هل أنت جادة يا سوزان؟ إن فكرت بالأمر ملياً فأنت تفعلين معظم ما يقولون. الشيء الوحيد الجديد الآن هو المفردات المستخدمة.

روب: كل ما أعرفه هو أنني أفضل العمل وفق ما أعرف بدل الاستماع لوصفة سحرية من شخص آخر تجعل الصف الذي أعلّمه أفضل

مما هو. فأنا أعرف ما يصلح للأطفال، لكنني بحاجة لبعض الوقت؛ كي أخطط مسبقاً ليكون التنفيذ أكثر فاعلية.

سوزان: أعتقد أن إجازة الصيف هي من أجل ذلك.

روب: عن أي صيف تتحدثين؟

(يضحكون)

جوان: ومع ذلك لنأخذ الأمر على محمل الجد، ألا ترون أن ما يقوله هؤلاء المتحدثون مهم جداً لعملنا مع الطلبة؟

ماريا: ماذا تقولين يا جوان! وهل يوم واحد كهذا اليوم سوف يحقق ذلك؟

جوان: بل سوف يفعل ذلك إذا كان لدى المعلمين ذهن منفتح!

ماريا: دعونا نأخذ سيناريو أفضل حالة، ولنقل: إننا جميعاً منفتحو الذهن ومبتهجون بإمكانات هذه المقاربة. ومع ذلك فسوف تنتهي إلى سلة المهملات مع كل تلك البرامج التي دارت في هذه المدرسة. فما الذي تغير منذ مجيئي إلى هذه المدرسة قبل عشرين عاماً غير الملابس التي يرتديها الأطفال؟

مزيد من الضحك، ثم صمت. وقرع الجرس ليعود المعلمون إلى ذاك المدرج، بينما قطعت ماريا وعداً لهم بأن تكمل هذا الحديث فيما بعد.

حوار المعلمين رقم (2)

أقرت جوان ودون أن تدري بمناخ يكون تعريف الرضا بالعمل فيه فقط من خلال عمل المرء داخل غرفة الصف. يقول شموكر Schmoker

(1996) شارحاً كيف أن ممارسات التعليم والتعلم تبقى في حالة سكون دون تغيير بالرغم من البرامج السنوية الخاصة بالتغيير:

«إن الثقافة داخل المدرسة هي تلك التي تفوز فيها النزعة المحافظة على الدوام تقريباً بالرغم من اعتزام المدرسة تطبيق الإصلاحات أو المنهاج الجديد. وثقافة الانعزال والخصوصية تضمن عموماً ألا يجري تطبيق البرامج فعلاً. وبالرغم من تبني المدرسة رسمياً لبرامج جديدة إلا أن الواقع خلف أبواب غرف الصف ليس واقعاً مبتكراً. وقد دلت الشواهد على أن التنفيذ الجزئي والسطحي يحدث حين يجد المعلمون لتحويل البرنامج إلى ما هم يفعلونه دوماً. (p. 22).

إن هذا «التحويل» الذي يقوم به المعلمون يخفض منزلة الإصلاح إلى ما هو أكثر قليلاً من تزيين للنافذة حين يلتقط المعلمون تلك الألفاظ المعجمية ويملؤون الاستمارات اللازمة ليفسروا كيف أن صفوفهم نظرياً (وليس عملياً) تبدو مختلفة. فالتربويون ذوو الخبرة الجيدة لا يستطيعون أن يتوقعوا إدخال برنامج جديد دون أن يفكروا في الوقت عينه بتلك البرامج التي تخلو عنها نتيجة للخطط الجديدة لتحسين المدرسة، أو التغير في القيادة، أو استخدام أحدث العبارات الطنانة في دورة المؤتمرات. وهنا نجد ييرو Yero (2002, p. 26) يلخص عقم الإصلاحات الظاهرة بسؤال واحد له مغزاه: «لماذا نبذل جهداً في شيء لا يتوقع له حياة أطول من حياة ورقة عشب في معرض مخصص لجزازات الأعشاب؟».

ومع أن جوان تدرك جيداً الموقف العام للمعلمين العاملين في مدرستها تجاه برامج تطوير المعلمين، إلا أنها تعتقد أنها قائد تربوي في هذه المدرسة تضع خططاً ذات فائدة تساعد المعلمين في الانتقال بعملهم داخل غرفة الصف إلى مستوى أعلى. وبالرغم من كدها ومثابرتها في مواكبة أحدث ما يكتب في التربية والتعليم واستمزاج آراء كل من لهم مصلحة وعلاقة بهذا الميدان حول التوجهات المستقبلية، إلا أنها لم تستطع أن تخلق المناخ المهني الذي ينمو ويزدهر انطلاقاً من التقويم المستمر والتجريب والتطور. ومع أنها تعرض بشكل دوري ومنتظم عزمها على تغطية النفقات وأن تجد الأموال اللازمة لتطوير المعلمين وتمويل أعمال مجموعة النظراء الأنداد (زيارات لغرف الصفوف، مشروعات متعددة الاختصاصات العلمية، بروتوكولات التناغم والتآلف) فقد أصابتها دهشة بالغة بسبب افتقار معلميها للمتابعة. ولم يكن ذلك بسبب ضعف أخلاق العمل — بعض المعلمين يعملون لأوقات طويلة في اليوم كما تفعل هي - وإنما بسبب الافتقار إلى دعم برامج تطوير المعلمين في المنطقة. ولم تكن علائقية البرنامج هي السبب في إخفاق جوان بهذا الإطار، بل الطريقة التي بها أدخل التغيير ونفذ التي كانت السبب في قصر عمره. كانت مقاربة جوان في تطوير المعلمين حتى هذه اللحظة تسير وفق الدورة الآتية:

1. «تعريف» المعلمين بالأفكار الجديدة.
2. تشجيعهم على تطبيق هذه الأفكار داخل غرفة الصف.
3. استدراج معلومات راجعة منهم حول «كيف سارت الأمور» لأغراض وضع التقارير.
4. التعرف على برنامج آخر للمضي بالعمل قدماً إلى الأمام.

ولكن لكل واحدة من هذه الخطوات بعض المساوئ التي من شأنها أن تفسد ما لدى جوان من حسن النية.

1. **«تعريف» المعلمين بالأفكار الجديدة.** تتمثل نتيجة هذه المقاربة في احتمال أن تتحرك البرامج عبر هذه المدرسة ولا يكون لها أثر يذكر على الوضع الراهن. يفسر ليبرمان وميلر Lieberman and Miller (1999) أسباب حصول القليل جداً من التقدم لهذا التعريف بقولهما:

> «إن هذا التعريف في أفضل حالاته يضع المعلمين أمام الأفكار والإمكانيات الجديدة. وفي أسوأ حالاته يضع افتراضات خاطئة حول إعطاء وتلقي المعرفة والمهارات دون توجيه الانتباه إلى ضرورات الممارسة والدعم والمعلومات الراجعة (p. 69)».

ففي كثير من الأحيان يقدم البرنامج إلى المعلمين على شكل جواب لسؤال (آ) لم تعطَ تفاصيله للمعلمين قط، و (2) قد لا يكون «سؤالاً جوهرياً» في أذهان المعلمين أصلاً. ولكي تنتقل الفكرة الجديدة من مجرد بدعة جديدة إلى استخدام وظائفي ينبغي لجميع المعلمين بلا استثناء أن يكونوا على قناعة أكيدة بأنهم إن استثمروا هذا البرنامج بأنفسهم فسوف يكونون أكثر نجاحاً مع الطلبة.

2. **تشجيعهم على تطبيق هذه الأفكار داخل غرفة الصف.** يعول الإداريون والمعلمون على السواء على أهمية تلقي شيء ملموس يمكن استخدامه داخل غرفة الصف. ولكن ماذا يعني هذا الأمر حقاً؟ إن لدى معظم العاملين في الحقل التربوي ملفات تضم بين دفتيها أفكاراً تطويرية ومذكرات تذهب مباشرة من قاعة المحاضرات إلى خزانة الملفات ولا ترى

بعد ذلك. ولكي يصبح الابتكار جزءاً مهمّاً ونشطاً في ذخيرة المربي ينبغي أن يكون لدى المشاركين الفرصة للعمل (وللتفكير) في الطريقة التي بها يحسن التغيير جودة المنهاج وجودة التعليم، وتعديل المقترح العام بما يتلاءم مع واقع غرفة الصف، واكتساب المعرفة وتعلم المهارة اللازمة لاستخدام هذا المفهوم الجديد وكذلك استخدام المورد أو الإستراتيجية على نحو فاعل، والتصدي للمفاهيم الخاطئة، ومن ثم التخلي عن الممارسات السابقة. ولكي يقدم البرنامج الجديد تحسناً طويل المدى يتعين على الإداريين أن يعملوا على إنماء مناخ مهني يحفز التغيير من خلال تخصيص ما يلزم من وقت وموارد وحوارات.

3. **استدراج معلومات راجعة منهم حول «كيف سارت الأمور» لأغراض وضع التقارير.** يقوم المدير وبعد انتهاء فرصة تطوير المعلمين مباشرة بالاتصال مع أعضاء الهيئة التعليمية ليسألهم كيف سارت الأمور. وبرغم أن هذا السؤال يبدو في ظاهره بعيداً عن التعقيد إلا أن الكثير من المعلمين يشعرون بأنهم لم يفهموا القصد من السؤال.

- «كيف سارت الأمور؟» يقصد به: هل كان لديك وقت ممتع؟هل تعلمت شيئاً رائعاً؟ هل استمتعت؟
- «كيف سارت الأمور؟» وقد يعني: أتمنى لو أنني كنت إلى جانبك، لكنني شغلت بأعمال أخرى مهمة.
- «كيف سارت الأمور؟»وقد يعني: أنا أعرف أن ذلك كان تمضية للوقت، ولكن علينا جميعاً أن نفعل ذلك. أملي أنه كان شيئاً محتملاً.

- «كيف سارت الأمور؟» وقد يعني: أخبرني بما أود أن أسمعه؛ لأتمكن من أن أقول أمام المجلس أو أمام الإداريين الآخرين: إننا قد حققنا أهداف خطة تحسين مدرستنا.

ولكن لكي يكون هذا السؤال أكثر من مجرد سؤال شكلي ينبغي على الإداريين أن يؤسسوا لنظام ويدعموه بحيث يكون مطلوباً من المربين جميعاً أن يعملوا على التحسن إفرادياً وجماعياً. فالمربون يحققون النجاح والازدهار في هذه البيئة حين يعتقدون أن لآرائهم أهمية ليس بالمعنى المجرد للأهمية بل من خلال الواقع اليومي المعيش لعملهم. فهذه المنهجية تعني أن استجاباتهم مطلوبة لأغراض روائية سردية وكذلك لأجل إعادة بذل الجهد لتحسين المدرسة بحيث يستطيع الإداريون أن يراقبوا مدى التقدم الحاصل وليحددوا الدعم اللازم للمعلمين وينفذوه وإجراء التعديلات اللازمة في المجال العام وفي الحدود الزمنية ويبحثوا في تفاصيل المؤشرات المستخدمة في قياس النتائج (المشاهدات داخل الصفوف وعمل الطالب ونتائج الامتحانات).

4. **التعرف على برنامج آخر للمضي بالعمل قدماً إلى الأمام.** إن من بعض انعدام فاعلية برامج تطوير المعلمين على مدى سنوات عديدة ما هو ناجم عن الذهنية القائلة: إن السنة الجديدة تقتضي برامج جديدة بصرف النظر عن وضعية البرامج السابقة. يقول الباحثان سباركس وهيرش (Sparks & Hirsch, 1997):

> كان النقد الموجه للمدارس دوماً أن مقاربتها للتغيير كانت منذ أمد طويل مجزأة. ففي أحيان كثيرة يذهب النقاد في

انتقاداتهم إلى أن تحسين المدرسة كان دوماً يستند إلى بدعة أو نزوة لا تدوم طويلاً بدلاً من الاعتماد على رؤية واضحة لمستقبل النظام المدرسي. وقد أدى هذا بدوره إلى ورشات عمل لتطوير المعلمين تقدم على جرعة واحدة من برنامج منوعات دون الأخذ في الحسبان كيف سيستمر البرنامج أو كيف سيتوافق الحدث المعين مع جهود بذلت سابقاً. فهذا الشكل لتطوير المعلمين في أسوأ حالاته يطلب من المعلمين والإداريين تطبيق برامج لم تفهم الفهم الكافي وبالقليل جداً من الدعم. وقبل أن يتمكن هؤلاء من إتقان هذا الأسلوب الجديد أو المهارة الجديدة تكون المدرسة قد انتقلت إلى موضوعات أخرى (p. 24).

لقد كان من شأن برنامج التطوير الذي وضعته جوان أن أفضى إلى المزيد من آثار العزلة والإبعاد. وما جمع المعلمين في مكان واحد لتلقي كم كبير من المعلومات غير المترابطة التي قلما تنفذ على أرض الواقع إلا تعزيز لتلك النزعات الانعزالية لدى المعلمين الذين يعتقدون أن الإداريين في هذا النظام يجب أن يعرفوا الأفضل (وأن يفعلوا الأفضل).

إن مهمة جعل المعلمين يشاركون بقوة في عمليات تطوير المعلمين وجعلهم يشعرون بصلة قوية تربطهم بالغاية من المدرسة تقتضي في المقام الأول تغيراً جوهرياً في الثقافة السائدة في المدرسة: أي يجب على المربين أن ينتقلوا من مرحلة النظر إلى التغير على أنه عملية دورية متوقعة (من برنامج إلى آخر ومن سنة إلى أخرى) إلى مرحلة النظر إلى التغير على أنه فرصة مدروسة وأكثر عمقاً للتطور الدائم والمستمر. ففي هذه المدرسة

دخل الإصــلاح إليها وخرج ولم يعطِ إلا نتائج محدودة. ولم يكن السبب في ذلك أن المعلمين «لم يفهموه» أو «لم يجربوا» بل لأن أحداً لم يؤمن بهم بأنهم عناصــر التغيير. يتعين على قادة النظام أن ينشــئوا ويصنعوا تواؤماً أكثر قوة بين الابتــكارات المقترحة وما يعرفه المعلمون ويؤمنون به بأنه الطريقة المهمة لزيادة فاعلية المدرســة وتحســينها. يتعين عليهم أن يجلبوا المعلمين عن قصــد للمشــاركة في عمليــة تخطيط وتنفيــذ برامج تطويــر المعلمين بطريقــة علمية منظمــة. «إذا بدأ الناس يتبادلــون الآراء حول الأمور التي يرونهــا مهمة فعــلاً، فإن هذه الحوارات هي التي تخلــق ثقافة التعلم. وقد أدخلت، بالطبع، في هذه الجملة ملاحظة مهمة جداً، هي حول الأمور التي يرونها مهمة فعلاً»، (Dixon كما وردت في كتاب Fullan, 2001, p.84). لكن هذا الحل ليس بالمطلق علاجاً سريعاً، وسواء نشأت هذه الأجندة من لــدن المكتب المركزي أو من لدن جماعة من أعضــاء الهيئــة التعليمية فإن فاعليتهــا تتوقــف على ما إذا نظر إليها على أنها جــزء لا يتجزأ من عملية التعلم والتعليم في هذا النظام.

السبيل إلى التحسن المستمر

تعني عبارة التحسن المستمر التي باتت شعاراً يقال دوماً في ميدان التعليم وبكل بساطة التزاماً ثابتاً وأكيداً بالتقدم. لكن ما هو أكثر تعقيداً من ذلك هو تلك التساؤلات حول كيف ينبغي أن تكون البرامج، ولماذا هي ضرورية وكيف يمكن تحقيقها. عندما تصبح عملية التحسن المستمر جزءاً أساسياً من ثقافة النظام تكون هذه العملية بمنزلة «القوة الدافعة والمـرشدة التي تحـافظ على بقـاء المـدارس جميعاً سائرة نحو الهدف

ودون أي مهادنة بخصوص الجودة في كل ركن من أركان النظام» (Abbott, 1998, p. 25). يقدم لنا الشكل 1-1 ست خطوات للتحسين المستمر تعد مبدئياً خطوات خطية إنما هي تراجعية أيضاً بطبيعتها. وهذه الخطوات تتواءم أيضاً مع مبادئ العمل التي تشكل أساساً لهذا الكتاب.

وبرغم أن هذه الخطوات الست تعرض نفسها بقوة لما فيها من وضوح ومن تسلسل منطقي إلا أننا لا نقصد بها أن تكون وصفة طبية علاجية. وفي هذا الصدد يقدم فولان (Fullan, 2001) التوضيح الآتي دفاعاً عن تعقيدات قيادة عمل هادف للتغيير، حيث يقول:

> «وأذكر دوماً أن ثقافة التغيير تتألف من سرعة كبيرة وحركة لاخطية من جهة وإمكانات عظيمة مكافئة لاختراقات إبداعية خلاقة من جهة ثانية. لكن المفارقة تكمن في أن التغير والتحول لن يكون ممكناً دون أن تصاحبه فوضى أو انعدام التنسيق»(p. 31) .

ليست الغاية من هذا الكتاب تقديم «حل جاهز يباع في الدكان» بل توصيف النتيجة النهائية (المتمثلة في نظام كفء). فالقادة كأفراد يجب أن يعملوا بأسلوب يتسم بالمرونة في كل خطوة يتبعونها وفيما بين الخطوات. هذا أمر جوهري ومهم لجودة وفاعلية الجهد الهادف إلى التحسن المستمر.

«النظام الكفء» هو مفهوم جديد نحاول استجلاء كنهه في هذا الكتاب بهدف تسليط الأضواء على الطريقة التي بها تتصل وتترابط دون انفصام أعمال التفكير والزمالة والتعاون والتحسن المستمر والمساءلة. أما لفظة

«الكفء» فقد جاء استخدامها نعتاً وصفياً في كتاب سابق من تأليف زمودا وتومينو (2001) Zmuda and Tomaino بعنوان The Competent Classroom. كتابهما هذا يقدم وصفاً جيداً لرؤية اثنين من المعلمين ورحلتهما في سبيل بناء «غرفة صف كفأة» ويقصدان بذلك مكاناً فيه يعتقد الطلبة أن ما هو متوقع منهم أن يعرفوه وأن يفعلوه هو شيء يحمل التحدي الكبير، وهو ممكن وجدير بالمحاولة وهو مكان أيضاً يعتقد فيه المعلمون أن الطلبة لديهم إيمان قوي في إمكاناتهم عندما يعتقدون أنهم قادرون على تحقيق توقعات المعلمين. والمعلمون يشجعون هذا الإيمان ليس من خلال خفض مستوى المعايير، وإنما من خلال تحديد الأولويات وتوضيح وتفصيل ما يتوقع للطلبة أن يعرفوه ويستطيعوا فعله، وبأي التقويمات الموثقة التي تستخدم لجمع الأدلة والشواهد التي تثبت تحقيق الأهداف، ومن خلال معرفة كيف يمكن أن يشارك الطلبة في إنتاج عمل عالي الجودة.

الشكل رقم 1-1

ست خطوات نحو التحسن المستمر

الخطوة الأولى: تحديد وتوضيح المعتقدات الأساسية التي تعرّف ثقافة المدرسة	
الشرح	مبدأ العمل
قد يعتقد بعض الأساتذة أن الإنجاز في الاختصاصات العلمية يأتي في المرتبة الأولى، وقد يعتقد آخرون أن التطوير الاجتماعي والعاطفي للطلبة هو الذي يأتي في المرتبة الأولى. وكلا هذين المبدأين هما من المعتقدات الأساسية وهي الدافع لدعم المعلمين للوضع الراهن أو الحاجة إلى تغيير الوضع الراهن.	• كل مدرسة هي كائن حي معقد له هدف.

الخطوة الثانية: خلق رؤية مشتركة من خلال التعريف الواضح لما تبدو عليه المعتقدات الأساسية عملياً	
الشرح هذه هي الرؤية المشتركة لما سيبدو عليه المجتمع المدرسي عندما تكون المعتقدات الأساسية هي المرشد الحقيقي للممارسة. إنها وصف سردي لما يُرى ويُسمع في كل جانب من جوانب مجتمع المدرسة.	**مبادئ العمل** • الرؤية المشتركة تضع تفاصيل الصورة المترابطة منطقياً لما ستبدو عليه المدرسة حين توضع المعتقدات الأساسية موضع التشغيل الفعلي. • تستند مشروعية الرؤية المشتركة على جودة ما تمثله لكافة وجهات النظر السائدة في مجتمع المدرسة.
الخطوة الثالثة: جمع البيانات الدقيقة والمفصلة واستخدام تحليل هذه البيانات لمعرفة أين هي المدرسة الآن ولتحديد الثغرات بين الواقع الراهن والرؤية المشتركة	
الشرح إن عملية جمع وتحليل البيانات تفضي إلى حوارات غنية فيما بين المعلمين حول المعاني التي تتضمنها هذه البيانات والتقويم الأمين لممارسات التعليم والتعلم. ومن خلال التعرف على الثغرات الكائنة بين مكان المدرسة الآن والرؤية المشتركة يكتسب أعضاء الهيئة التدريسية مزيداً من الوضوح حول ما ينبغي عليهم أن يفعلوه ليحققوا تلك الرؤية.	**مبادئ العمل** • حالما يؤكد المعلمون التزامهم بالرؤية المشتركة يتعين عليهم أن يكتسبوا الفهم الكافي بخصوص مسؤوليتهم إزاء تحقيق هذه الرؤية. • عندما يرى المعلمون تلك البيانات بأنها صحيحة ويمكن الاعتماد عليها من حيث التجميع والتحليل فإن البيانات تؤكد ما هو ناجح في التنفيذ وتكشف عن الثغرات بين الواقع الحالي والرؤية المشتركة بطريقة تلهم الفعل الجماعي.

الخطوة الرابعة: تحديد المبادرات التي من شأنها على الأرجح أن تسد الثغرات بين الواقع الراهن والرؤية المشتركة	
الشرح يجب أن يعطى المعلمون الفرصة لمعرفة ماهية التغيير والأثر الذي سيتركه هذا التغيير على الفرد وعلى الجماعة. ويجب أن يكونوا قادرين على رؤية ما قد يبدو عليه عملياً.	**مبادئ العمل** • يجب أن يرى المعلمون كافة مضمون برنامج تطوير المعلمين سيما وأنهم الوسيلة الضرورية لتحقيق النتيجة المطلوبة. • ليس عدد البرامج التي تشملها خطة تطوير المعلمين بل هو الرباط الهادف بينها هو الذي يجعل التغيير في النظام ممكناً وسهل القياد.
الخطوة الخامسة: وضع وتنفيذ خطة عمل تدعم المعلمين طوال عملية التغيير وتتكامل مع البرامج داخل كل صف بمفرده وفي المدرسة بأسرها	
الشرح يجب أن يتلقى المعلمون التدريب والتعليم والدعم طوال عملية تطوير المعلمين وذلك ليتمكنوا من إدخال التغيير إلى داخل غرفة الصف وداخل النظام. وتخصيص الموارد يجب أن يحقق التوازن بين الاحتياجات الفردية للمعلمين مع التغييرات العامة في الزمان وفي الميزانية. ويجب أن يبدي القادة تجاوباً مع الهموم والمخاوف المعينة ومع ذلك يتأكدون بأن المعلمين جميعاً يشعرون بمسؤوليتهم الكاملة لكي ينجح برنامج التغيير.	**مبادئ العمل** • يجب أن يعمل برنامج تطوير المعلمين على تشجيع وتعزيز الاستقلالية الجماعية وذلك عبر الإيمان بأن التعليم جودة مدرسية متوزعة. • يجب أن يقدم التخطيط التوجيه الواضح والملموس اللازم للتغير في النظام وفي الوقت نفسه يظل متمتعاً بالمرونة الكافية لاستيعاب الحياة «غير العقلانية» في المدارس. • يجب أن يعكس تطوير المعلمين المراحل المتوقعة لمخاوف المعلمين إزاء تعقيدات الانتقال من تعلم جديد إلى النتائج المترتبة على النظام.

الخطوة السادسة: الإيمان بأن الاستقلالية الجماعية المشتركة هي السبيل الوحيد لسد الثغرات القائمة بين الواقع الراهن والرؤية المشتركة والأخذ بمبدأ المساءلة الجماعية عند تحديد المسؤولية عن سد الثغرات	
الشرح	مبدأ العمل
إنجاز الطلبة في هذا المجال له الأولوية ولكن طريقة تعريفه وقياسه تختلف باختلاف المعتقدات الأساسية التي جرى تفصيلها في الخطوة الأولى.	• إن النظام الكفء يثبت نفسه عندما يؤدي كل واحد داخل النظام أداء أفضل من السابق نتيجة للجهود الجماعية المشتركة ويقبل بالمساءلة والمحاسبة عن ذلك التحسن.

ففي النظام الكفء يكون المعلمون والإداريون مشاركين فاعلين في رحلة التحسن المستمر ذلك أنهم يعتقدون أن ما هو مطلوب منهم هو أمر يحمل التحدي الجماعي وهو ممكن وجدير بالمحاولة. فالمعلمون لا يرون قيمة البرنامج على الصعيد النظري وحده وإنما يعملون على صنع الروابط الملموسة بين الابتكار وإنجاز الطلبة. ويحدث هذا على مستوى الصف الواحد (ويتمثل بقول المعلم: «آه، هذا سوف يحسّن أداء تلامذتي») وعلى مستوى النظام بأجمعه (كقول المعلم: «آه، ما كان بوسعي أن أفعل هذا لوحدي، فأنا الآن في حال أفضل، فالمعلم الذي علم تلامذتي في العام الماضي والمعلم الذي سوف يعلمهم في السنة القادمة يعملان وفق البرنامج نفسه الذي أعمل عليه») لذلك فإن النظام الكفء سوف يثبت نفسه من خلال إتاحة الفرصة للجميع داخل النظام ليؤدوا أداءً أفضل ولأن يشعروا بالراحة إزاء مسؤوليتهم في فعل ذلك.

غير أن النظام الكفء لا يخلو من النزاع ومن الممانعة ومن الصراع. أما الفوضى المصاحبة لعملية التغيير فتبقى على حالها أما التسامح

بخصوص الإزعاج أو الغموض فيزداد؛ لأن الناس يثمنون الغاية من وراء التغيير. وأعضاء الهيئة التعليمية يثقون، ويشعرون بالأمان حين يتحدثون عن آرائهم وأفكارهم أمام المسؤولين وأصحاب المصلحة الحقيقية في المدرسة، وحين يقومون بالتجارب داخل غرف الصف، وحين يعطون ويتلقون المعلومات الراجعة والتوجيهات، وحين يرون أنفسهم جزءاً من سلسلة متصلة من التطور والحداثة عند تحقيق النتائج المطلوبة.

أما في النظام غير الكفء فيعتقد المعلمون والإداريون أنهم يستطيعون العمل والإنجاز إفرادياً بصورة أفضل من العمل والإنجاز جماعياً. وهذه الحالة تنبع من فقدان الإيمان لدى المعلمين بأنهم يستطيعون أن يكونوا «أكفاء» داخل نظام المدرسة. لذا من المعقول أن نفترض أن الافتقار إلى الإحساس العام بالغاية وأن المواقف السلبية واسعة الانتشار بين المعلمين والخبرات الشخصية عند محاولة إحداث التغيير أو دعمه فهذه كلها تسهم في حالة انعدام الإيمان.

ومهما تكن هيئة التعليم في المدرسة أو في المنطقة مجزأة أو متشرذمة فإن الأمل بفعل جماعي مشترك لا يزول. فالمعلمون والإداريون دوماً يتأملون ويتصورون كيف يمكن إدخال التحسين في عمليتي التعليم والتعلم لكنهم قد يشعرون بأن رؤيتهم تلك قد تلقى الإحباط وتلغى قبل أن يتاح الحديث عن تفاصيلها. من أجل ذلك يبقى النظام غير الكفء أسير سلسلة من التناقضات الذاتية التي تجعل الوضع الراهن يبدو وكأنه أمر حتمي لا يمكن تغييره:

- سوف يعمل المعلمون بإخلاص وحماس شديد داخل غرف الصف وفي ممارستهم لأعمالهم لكنهم قد يحملون الجرائد ودفاتر العلامات معهم حين يذهبون إلى ورشات العمل لتطوير المعلمين.

- قد يقسم المعلمون الإيمان بإستراتيجية أو مقاربة تعليمية داخل غرفة الصف، لكن هؤلاء بعينهم قد يحبطون ويعترضون على الفكرة القائلة: إن هذه الإستراتيجية ينبغي، بل ويجب، أن تكرر على مستوى المنظومة بكاملها.

- سوف يفعل المعلمون أقصى ما يستطيعون لزيادة مستوى إنجاز الطلبة لكنهم قد يعزون مسألة المحاسبة والمساءلة عن إخفاقات الطلبة، إلى عوامل خارجة عن سيطرتهم.

- يؤكد الإداريون على أهمية الرؤية المشتركة لكنهم لا يفتؤون يضعون مسودة خطة لتحسين المدرسة بمشاركة عدد قليل جداً من المعلمين.

- يعرض الإداريون تقديم موارد تطوير المعلمين من أجل أعضاء الهيئة التعليمية أفراداً (المال والزمان والغطاء البديل والموارد) ولكنهم لا يحاسبون هؤلاء الأعضاء على توثيق التغيير أو تبادل خبراتهم مع الآخرين أو ربط عملهم بالرؤية الأكبر للمدرسة.

- قد يوزع الإداريون البيانات الخارجية عن الاختبارات إلى عامة الناس، لكنهم لا يوضحون كيف تؤثر هذه البيانات في الممارسات الحالية للمناهج والتعليم.

- قد يدعم الآباء المدرسة من خلال التبرع بالوقت والمال لكنهم ينظرون إلى جهودهم تلك بأنها على تماس ضعيف بالقرارات المهمة بخصوص المنهاج وسياسة المدرسة الحالية أو الجديدة.
- قد يمتثل الطلبة لمطالب المعلمين لكنهم لا يجدون أن ما يطلب إليهم أن يفعلوه هو بالأصل والجوهر مفيد.

إن النظام غير الكفء لا يعني أن الأفراد في هذا النظام هم «غير أكفاء». والواقع إن الكثير من الأنظمة غير الكفأة تعد خطأ أنها كفأة بسبب ما لديها من معلمين ممتازين ومستويات عليا للأداء في التقويمات ذات النطاق الواسع، وبسبب الإداريين المحبوبين والروابط النشطة لآباء الطلبة والطلبة الموهوبين. بل إن عدم الكفاءة هذه تكمن في إخفاق أفراد المجتمع المدرسي عن وضع رؤية مشتركة أو تحديد الفجوات: بين تلك الرؤية والواقع باستخدام البيانات، ووضع وصقل خطة لسد تلك الفجوات لكي يصبح النظام في الحالة التي يصبو إليها. سوف نعرض هذا الموضوع في الفصول اللاحقة للكتاب، وبخاصة في الفصل الثاني بمزيد من التفصيل.

حوار الإداريين (1)

عند الساعة الثالثة والدقيقة الخامسة والأربعين، وبعد أن فرغت المدرسة من طلبتها وغادر أمناء السر إلى بيوتهم جلست جوان في مكتبها تفكر وتستعيد في ذاكرتها أحداث اليوم. أما الحوار الذي لا تفتأ تستعيده في ذاكرتها فهو ذاك الحديث الذي جرى بينها من جهة وبين ماريا وسوزان وروب في الكافتيريا من جهة ثانية. ومع أنها في بادىء الأمر لم

تقبل ما قالوه إلا أنها كانت تعلم جيداً أن الذي قالوه يعكس واقعاً حقيقياً. لكن إدراكها هذا جعلها تشعر بالمفاجأة. فهؤلاء معلمون ملتزمون بفعل ما يرونه مناسباً ويمكن تحقيقه وهم يطورون أنفسهم مع الزمن. فلماذا هم لا يحبون أعمال تطوير المعلمين على مر السنين (وبخاصة ماريا التي تعمل في هذه المدرسة منذ مدة طويلة)؟ وتخرج جوان مجموعة أوراق رسمية تسجل فيها برامج تطوير المعلمين التي تابعتها في المدرسة منذ تسلمت إدارتها، وهي كما يلي:

- دمج التكنولوجيا في التعليم.
- تطوير القواعد الأساسية.
- أساليب التعلم.
- التقويمات الأساسية.
- التعلم التعاوني.
- الإعداد للتقويمات على مستوى الولاية وعلى المستوى القومي.
- تعليم وتربية الشخصية.
- تعديل وضبط البروتوكولات.
- تمديد المدة/ المدة المرنة.
- المفكرة الشخصية الغرافيك.
- رسم خارطة المنهاج.

وبدا لها أن كل واحد من هذه العناوين كان «مناسباً» لاحتياجات المعلمين في حينها، ولكن ماذا كان الأثر الباقي لكل هذه البرامج في ثقافة العمل؟ وما هو الإرث الذي تركه هذا العمل؟

وما إن انتهت جوان من وضع لائحتها حتى سمعت طرقاً على الباب، كان الطارق إد Ed، المشرف المساعد للمنطقة التعليمية، وقد جاء ليطمئن على ما حدث أثناء النهار.

إد Ed: هل كان يومك محققاً لتوقعاتك؟

جوان: أعتقد أن المعلمين كانوا منفتحي الذهن كما قد تتوقع لهم، مع الأخذ في الاعتبار كل تلك الأشياء الأخرى التي قد تشغل بالهم، لكن الذي أفكر فيه الآن هو ما إذا كانوا قد استوعبوا لماذا وضعت لهم هذه الخطة أصلاً؟

إد Ed: أتقصدين تلك الفكرة الأساسية لعمل اليوم؟

جوان: لست واثقة أنها بتلك البساطة، إنه أكثر من الفكرة الأساسية لعمل اليوم، هذا البرنامج، بل وإلى جانب ذلك ارتباط هذا العمل بأعمال أخرى قمنا بها سابقاً. ففي بعض الأحيان أشعر وكأننا نتابع مسيرنا على الطريق معاً دون أن نتحدث فيما بيننا إلى أين سيوصلنا هذا الطريق وما إذا اقتربنا من غايتنا. وهذا في واقع الأمر يؤثر في شعور المرء إزاء الرحلة.

إد Ed: هل هي مسألة تواصل فقط، أم أنك ترين ذلك على أنه قضية من قضايا القيادة؟

جوان: بالنسبة لي إنه كلا الأمرين معاً بكل تأكيد. أود أن أريك لائحة بكل أعمال تطوير المعلمين التي نظمتها وقدمتها طوال مدة عملي في إدارة هذه المدرسة. ما هي العناصر المشتركة؟ هل وضعت خطة ذات ترابط منطقي خلال السنوات الماضية أم أن هدفي كان بعض الأمور الإصلاحية المستقلة التي لا تربط بينها رابطة؟

إد Ed: حسناً فلنلق نظرة معاً ...

وينظر جوان وإد Ed إلى القائمة معاً ويجدان العناصر المشتركة الآتية:

1. الأولوية لاحتياجات الطلبة.
2. العمل لجعل التكنولوجيا مكوناً مفيداً ومكملاً للتعليم.
3. أفضل الممارسات لتحسين جودة التعليم والتدريب.
4. تطوير المنهاج.
5. تقويم أداء الطلبة.

إد Ed: في أي الموضوعات أنتجت هذه العناصر نتائج ملموسة في ممارسة المعلمين وفي أداء الطلبة؟ وكيف يمكنك استخدام هذه العناصر: لتكون أساساً لعمل قادم؟

جوان: حسناً، لقد كنت أعمل بقوة ونشاط لرفع مستوى أداء الطلبة في الامتحانات التي تجريها الولاية، وذلك من خلال التركيز ليس فقط على المفاهيم والمهارات التي ستكون مادة الامتحان، بل وأيضاً على كيفية دمج هذه المفاهيم والمهارات في التقويمات التي يضعها

المعلمون لطلابهم. إن الحافز وراء هذه الجهود هو خلق تركيز في التعليم والتدريب يكون أكثر ثباتاً وانسجاماً فيما بين المعلمين، وفي الوقت نفسه يشكل ضمانة للرقابة الفردية لكيفية إعداد الطلبة لهذه التقويمات. ولأن المعلمين قد انتقلوا إلى ما هو أكثر من التعليم المباشر وإلى الامتحان فقد أصبحوا أقل رفضاً لمشروعية امتحانات الولاية لتكون أداة أساسية لجمع البيانات حول ما يعرفه طلبتهم وما هم قادرون على فعله. إن هذه المقاربة بدورها تعطي فرق العمل فرصة لمناقشة النتائج ولمواصلة العمل في صقل وتهذيب المنهاج والتعليم.

إد Ed: يبدو هذا الأمر مثيراً للإعجاب.

جوان: ومع أنني أحب فكرة أننا قد دمجنا تقويم الولاية في ممارستنا التعليمية اليومية إلا أنني لا أظن أننا قد أحسنا صنعاً عندما فكرنا بتداعيات هذه المقاربة أو في فاعليتها. فإذا كانت تقويمات الولاية تهدف إلى التدقيق في أداء الطلبة لعدد كبير منهم ألسنا نحن بحاجة لوضع وسائط تقويم إضافية تقتضي مقاييس أكثر صرامة بخصوص ما يعرفه طلابنا وما هم قادرون على فعله؟ ولكي نحصل على صورة أكثر دقة لأداء الطلبة من الضروري بكل تأكيد أن يكون لدينا مصادر متعددة لهذه الشواهد. ولكن ما هي الوسائط الأخرى للتقويم التي يمكننا أن نثق بها ـ أو نتفق عليها ـ إلى جانب تقويمات الولاية؟ في أي الأماكن يجب أن يكون لدى المعلمين إجماع في الرأي حول وضع وتطبيق التقويم، وفي أي الأماكن يحق لهم أن يفعلوا ما يعتقدون أنه أكثر جدوى لطلبتهم؟ المعلمون في مدرستي يتقنون جيداً تبادل الأفكار والإستراتيجيات الخاصة بالتقويم لكنهم لا

يحبون أن يجلسوا معاً ليناقشوا صحة وسلامة مختلف المقاربات أو جدوى استخدام مقاربة ثابتة للطلبة من الفريق نفسه وبخصوص الموضوع نفسه.

إد Ed: لدي في واقع الأمر نظرة مختلفة إلى هذه المشكلة نفسها حول تشجيع رؤية مشتركة لعمل الطلبة. تعرفين أنني منذ فصل الربيع المنصرم كنت ولا أزال أعمل مع فريق من المعلمين والإداريين لمرحلة K-12 لوضع مسودة إطار للرياضيات يتضمن تفاصيل «الأفكار الكبرى» التي هي في صميم التعليم السليم للرياضيات. درسنا أولاً اللغة المستخدمة في معايير الولاية ثم عقدنا مقارنة بينها وبين ما نعتقده بخصوص ما ينبغي للطلبة أن يعرفوه ويقدرون على فعله في ميدان الرياضيات. وإلى جانب وضع خارطة للمعرفة والمهارات الأساسية وضعنا أيضاً السمات الشخصية التي نريد لطلبة الرياضيات أن يبدوها في صفوفنا ـ وهي أشياء مثل الفضول وحب الاطلاع والإبداع والمرونة. وقد كان ذلك بعداً مثيراً للاهتمام وغير متوقع إطلاقاً للعمل الذي نحن الآن نريد أن نستخدمه كوسيلة لإعادة التفكير بتعليم الرياضيات في منطقتنا.

جوان: يبدو ذلك شيئاً واعداً! لا بد أن الزملاء قد شعروا بسرور بالغ لرؤية هذا العمل.

إد Ed: وهذا ما اعتقدته. لكنهم الآن وبعد أن وضعوا ذلك الإطار المفاهيمي الجميل، أحسوا بالضياع إزاء تشجيع تطبيق هذا الإطار داخل غرفة الصف. والمعلمون الذين كانوا يكثرون من الحديث

ووضع التفاصيل أثناء العمل الجاري في الصيف أصبحوا الآن فاقدي الحماس لمجرد تعريف زملائهم به. واقترح أحدهم إعطاء هذا الإطار للزملاء على أنه نموذج للعمل وليس أمراً يفرض عليهم، قائلاً في ذلك: «من أنا لكي أفرض على الآخرين ما ينبغي أن يبدو عليه حال طالب رياضيات في صف معلم آخر؟».

جوان: ولكن ألم تكن تلك الفكرة الأساسية لهذا الفريق في المقام الأول، وهي أن يتم توصيف التوقعات المشتركة على نحو دقيق ليتحرك المعلمون بطلابهم جميعاً على طول تلك السلسلة المتصلة؟

إد: بالتأكيد.لكن السؤال الذي يدور بذهني الآن هو كم ينبغي أن يكون عدد أفراد الفريق؛ ليكون العمل جهداً جماعياً تعاونياً بين الزملاء؟ لقد كان عدد أعضاء اللجنة تسعة، وأشعر كما لو أنني بحاجة لبناء إجماع في الرأي من خلال توسيع عدد أعضاء اللجنة.

جوان: قد يبدو أكثر منطقياً تقديم ذلك إلى هيئة المعلمين جميعاً من خلال التوضيح بأن المنطقة ملتزمة بفكرة الإطار لتعليم الرياضيات لمرحلة K-12 لكنها تبقى أيضاً منفتحة على إعادة النظر بهذه الوثيقة عند انتهاء العام الدراسي. وبهذه الطريقة يستطيعون إعطاء مدخلاتهم لكنهم في الوقت نفسه يفهمون جيداً المسوغ لعدم الاستغناء عن تلك الوثيقة. فإذا لم تبلغ للجميع هل ستكون جديرة بالورق الذي كتبت عليه؟ [ينظر إد إلى جهاز بيجر المعلق في حزامه وقد أعطى رنيناً نبهه. ويتفقان على مواصلة هذا الحوار في وقت لاحق فكلاهما يدركان جيداً هذا العمل الذي لم ينته بعد والذي ينبغي الاهتمام به قبل افتتاح المدرسة].

ومـع أن جـوان وجدت مـا يلهمها في تلـك اللائحة التي وضـعتها وفي هـذا الحوار الذي أجرته مـع إد إلا أنها قررت التوقـف عن التفكير بهذه التحليلات وحدها دون مشاركة من أحد. ينبغي لها أن تأتي ببعض المعلمين؛ ليشـاركوها في وضع رؤية مشـتركة إذا كان لخطتها أن ترى النور وتطبق. وقبـل أن تغادر المدرسـة كتبـت ملاحظة إلى ماريا وروب وسـوزان طالبة إليهـم الاجتماع بها لمواصـلة الحديث الذي ابتدأ صـباحاً في الكافتيريا؛ لكي يضعوا صيغة لرؤية مشتركة من أجل تطوير المعلمين. وذكرت لهم في ملاحظتها تلك:

«أريد أن أضع رؤية مشتركة وخطة تضعنا جميعاً على درب واحد في سبيل التحسين المستمر لكل من المعلمين والطلبة والإداريين. لا يهم أين نحن الآن من حيث كوننا مدرسة، فبمقدورنا أن نصبح طلبة علم أفضل ومعلمين أفضل وقادة أفضل إن وجدنا السبل التي تجعل مدرستنا أفضل».

كانت جوان راضية وغير راضية في آن معاً عن ملاحظتها تلك، فهي راضية بها لأنها توضح الغاية من الاجتماع والعمل الذي تريد تحقيقه بمشاركة هؤلاء الأشخاص الثلاثة والكثيرين غيرهم داخل المدرسة، ولم تكن راضية عنها؛ لأن الغاية من الاجتماع تبدو عند هذه اللحظة غاية سامية وبعيدة عن الوضوح. لكنها قالت في نفسها وهي متجهة إلى صندوق البريد لتضع هذه الملاحظة: «إنها نقطة البداية».

تحليل لحوار الإداريين رقم (1)

معظم الخطط الهادفة إلى تحسين المدارس والمناطق التعليمية تتضمن التزاماً مهنياً بالتحرك للأمام وليس ذلك؛ لأن هدفاً وضعت تفاصيله قد

تحقق، بل لأنه من المتوقع أن يتم تحديد أهداف أخرى جديدة. والكثير من التربويين (المعلمين والإداريين على السواء) قد قبلوا بهذا الواقع، وهذا ما جعلهم يظهرون بمظهر «المقاومين للتغيير» بوجه عناصر التغيير الداخلية والخارجية. وفي هذا يقول شليشتي (Schlechty (2001 : إن الموضوع ليس مقاومة للتغيير، بل هو كيف يجري توجيه هذا التغيير:

> «المدارس كلها تميل إلى التغيير، ولكن لتغيير في غير محله... في المؤسسات التي يكون التغيير فيها في غير محله يعامل كل تغيير على أنه حادثة فردية منفصلة عن غيرها ... حتى عندما يبذل القادة جهوداً جادة للانتقال بالنظام إلى الأمام غالباً ما يجدون أنفسهم لا يستطيعون ذلك لأن المؤسسات التي يقودونها لا تملك الخصائص المطلوبة لدعم واستدامة الجهود الجادة [والمركزة] في سبيل التغيير (p.39 – 51).

فما الذي إذاً يميز خصائص إدارة التغيير الناجح؟ يقول إلمور جازماً (Elmore, 2000) إن «التحسين ... هو تغيير له اتجاه، ويدوم على مر الأيام ويشمل النظام بكامله، يرفع المستوى الوسطي للجودة والأداء وفي الوقت نفسه يقلل التفاوت بين مختلف الوحدات ويشرك الناس جميعاً في تحليل وفهم لماذا تبدو بعض الأفعال ناجحة وبعضها الآخر لا ينجح» (p. 13). فالخطوة الأولى إذن من أجل تحسين مستدام ومفيد في أي مدرسة هي تأسيس توجه مشترك والتزام بالجهد المستمر.

تأملات المعلمين

عندما تلقت ماريا وروب وسوزان صباح اليوم اللاحق الملاحظة التي تركتها لهم جوان، حاولوا أن يعرفوا فيما بينهم ردود الفعل الأولية

ويناقشوا نواياهم. تحدثوا كثيراً عن الغاية من اجتماعهم هذا وعملهم مع جوان. هم يدركون رغبتها بخلق مدرسة أفضل لكنهم غير مقتنعين بما إذا كان هذا المجهود الجديد سوف يحسن جودة عملهم الفردي داخل صفوفهم. فهؤلاء المعلمون جميعاً متفقون على الذهاب إلى هذا الاجتماع الأولي بهدف معرفة الجواب للسؤال الذي هو مصدر الفكرتين النقيضتين: هل هذا الحوار جدير بالوقت اللازم له؟

ماريا أحست بتقدير عالٍ لما يبدو أنه فرصة حقيقية لعمل الزملاء لكنها تتساءل على حساب ماذا. فتسائل نفسها لماذا عندما يقوم مدير المدرسة بالبحث عن أفكار يكون ذلك على حساب وقت المعلمين الشخصي؟ ألا ينبغي أن يكون ثمة وقت أثناء اليوم المدرسي لمثل هذه الأعمال؟ وهي لا تحب أن تشعر بموقف سلبي بخصوص عملها لكنها في الوقت نفسه سئمت ذاك الكلام الأجوف عن «القيادة الجماعية المشتركة» عندما يكون النظام من حيث الأساس مؤسسة ذات قيادة من الأعلى إلى الأدنى. فهل لجأت جوان إليها بسبب العجز، أم بسبب الضرورة، أم بمحض المصادفة؟ هي تؤمن أنها جديرة بأن تكون جزءاً من ذاك الحوار بسبب ما لديها من خبرة وبصيرة نافذة لكنها لا تزال غير مقتنعة بما إذا كانت جوان فعلاً ترغب بسماع ما لديها لتقوله. ولكن على الرغم من تلك المخاوف قررت ماريا الذهاب لحضور الاجتماع ذلك أنها موجودة في هذه المدرسة المدة الطويلة الكافية لتعرف أنها ومن أجل أن يكون عملها في الصف سائراً نحو المستوى المثالي يجب أن تشارك وتبقى على اتصال (ومدعومة) على كلا المستويين المحلي داخل المدرسة وفي المنطقة.

أما روب فهو قلما يشعر أنه على تواصل مع أحد داخل المدرسة وخارج صفه. فهو يشكك كثيراً في ما إذا كان «الكبار» في هذه المدرسة جديرين بالوقت الذي تمضيه معهم. وهو يعرف جيداً أن الذي يجعله دائم الحماس لعمله في هذه المدرسة هو أولئك الأطفال. وهو يرى أن اجتماعات المعلمين هي عموماً عبء كبير على وقته وعلى اعتزازه بعمله. ومن وجهة نظره فهو يرى الأحاديث بين الزملاء وعلى نحو متوقع تنحدر إلى جلسات تذمر بصوت عالٍ يتحدث فيها الزملاء عن مظالم يعانون منها بدلاً من الحديث عن الأفكار. إن هذه السلبية الواسعة الانتشار تجعل روب يعارض ويمانع معظم أعمال اللجان، وقد فوجيء بأن جوان قررت أن تضمه إلى المجموعة. ويعتقد أنه قد حقق نجاحاً في عمله على الرغم من النظام وليس بفضل هذا النظام. وقد عاش على هذه الفكرة التي أثرت في صورته الذاتية وفي صورته أمام الطلبة . فهل من شأن عمله مع المعلمين الآخرين أن يعرض فرديته هذه للخطر؟ هل سيطلب إليه إجراء تغيير يؤثر في قدرته على التعامل مع الأطفال؟ إن روب على قناعة أكيدة بأن مشاركته في نقاش مع جوان يتوقف على فرصة أن يكون ثمة معالجة مباشرة لتلك السلبية السائدة في المدرسة وما الذي ينبغي على النظام أن يفعله ليجعل المعلمين يقومون «بالعمل الحقيقي» معاً من أجل خير الأطفال وصالحهم.

وفي تلك الأثناء شعرت سوزان بحماس وهي تتوقع التعاون مع مديرة المدرسة وزملائها ذلك أنها وجدت في ذلك فرصة للتفكير بالمدرسة على أنها نظام. ومع أنها تحب عملها داخل غرفة الصف إلا أنها افتقدت ذاك الاتصال والتواصل مع زملاء كانوا لها عندما كانت في عالم الأعمال. وهي تعلم من خلال تجربتها أن الزملاء يلهمونها في عملها بسبب ما لديهم

من آراء ومعارف ومهارات تساعدها في التفكير جيداً بمنهجيتها. تشعر سوزان بالقلق بأن عملها التعليمي قد عانى من بعض الركود خلال العام الفائت بسبب الافتقار إلى المعلومات الراجعة والفكر الناقد. وهي لا تشعر بالارتياح إزاء طلب هذه المعلومات من مديرة المدرسة أو من زملائها. فمن ذا الذي يدور في أرجاء المكان باحثاً عن شخص يأتي ليحضر درساً يقدمه ويعطيه الرأي؟ لكن سوزان على قناعة بأن «تبادل الرأي» في هذه المدرسة قد باتت لفظة قذرة وهي تريد أن تغير ذلك.

خلاصة ما تقدم والنظرة إلى المستقبل

إن التحسين المستمر لا يعتمد على مفهوم ثابت للنجاح، بل يعتمد على السعي الدؤوب ليصبح المرء أفضل. وقد قدم لنا التربويون أفكاراً هي حتى الآن أفكار أصلية تخلو من الزيف والرياء حول كيفية ارتباط عملهم الفردي بالمدرسة كنظام وكيف يمكن لكل واحد منهم أن يسهم في تحسين هذا النظام. وفي الفصل الثاني سوف يشارك هؤلاء في حوارات أكثر تركيزاً، وفي بعض الأحيان، أشد إيلاماً، حول الافتراضات التي لدى كل واحد منهم بخصوص واجب المعلمين وواجب الإداريين، وحول أفضل الطرق لتحسين إنجازات الطلبة وصحة عمل وتطوير المعلمين. أما الذي يجعل هؤلاء المشاركين يعودون إلى الطاولة مراراً ولا يبتعدون فهو ذلك الإدراك الناشيء لديهم بأنهم يعالجون الفكرة القائلة: إن كفاءتهم ترتبط ارتباطاً مباشراً ودونما انفصام بكفاءة النظام.

الناس في جوهرهم يريدون العطاء، وبخاصة إذا كان ما يراد إعطاؤه شيئاً يعتقدون أن الآخرين يحتاجون إليه وأنه جدير بالعطاء، ولهذا السبب

من المهم جداً وضع رسائل؛ ليرى الناس بوضوح كيف يسهم عملهم اليومي إسهاماً حقيقياً في نجاح المؤسسة (Senge et al, 1994, p. 514) .

خطوة جوان اللاحقة: يجب عليها أن تبدأ بالتفكير في النتائج الناشئة عن مجهود معقد وتفاعلي ومنسق يقوم به المعلمون ويؤدي إلى تطبيق الهيكليات والعمليات المنسقة والتفاعلية. وينبغي لها أيضاً أن ترى التحسن على أنه عملية للنظام ككل وله غاية مشتركة واضحة.

خطوة ماريا وروب وسوزان اللاحقة: يجب عليهم أن يتجاوزوا ميولهم ونزعاتهم الانعزالية لكي يتمكنوا من تحقيق علاقة مع الزملاء يشعرون فيها بالمزيد من الرضا وليروا أيضاً كيف يمكن للجهد الجماعي وللتطوير المنظم للمعلمين أن يسهم في زيادة فاعليتهم مع الطلبة.

خطوة القارىء اللاحقة: ضع مدرستك ومنطقتك التعليمية في ذهنك أيها القارىء العزيز وفكر بالأسئلة الآتية:

- بالنظر إلى هذا الخليط الإفرادي للمصالح والمهارات بين المعلمين هل يمكن (أو هل ينبغي) القيام بالجهد الهادف إلى التغيير والموجه نحو التعليم والتعلم والهيئة التعليمية بمجموعها؟ لماذا؟ ولماذا لا؟
- هل سيوجد دوماً صدام بين مصالح النظام المدرسي ومصالح المعلمين أفراداً؟ هل نحن متأكدون من ذلك؟
- أين تكمن جذور هوية الاختصاصيين لدينا – في أصول العمل الصفي (أنا المعلم) أم في المدرسة (أنا عضو في الهيئة التعليمية)؟ هل يهم ذلك؟ ولمن؟ وهل ينبغي أن يكون لذلك أهمية؟

- هل نجحت أي برامج تعليمية واسعة النطاق؟ أيها؟ لماذا؟ ولماذا لا؟ وكيف نعرف بالتأكيد؟ وهل الدليل الذي نملكه صحيح وله سند قانوني وموثوق؟
- من الذي يمتلك التحسن المهني؟ ومن ينبغي له ذلك؟
- ما هي الدروس التي تعلمناها من جهود سابقة بذلناها في تطوير المعلمين؟ وهل ينبغي تعزيز هذه الدروس أم ينبغي نسيانها؟ لماذا؟
- هل توجد أمور ذات صلة بالثقة تعترض طريقنا؟ ما هي؟ أين هي؟ أين تكون الثقة في أقوى حالاتها؟ لماذا؟ هل ثمة تجارب هنا يمكننا الاستعانة بها لمعالجة مسألة فقدان الثقة في مجالات أخرى؟ ما هي تلك التجارب؟ وكيف يمكن الاستفادة منها؟

الفصل الثاني

التفكير في إطار النظام مدخل إلى التحسن المستمر

السؤال الأساسي

ما هو النظام الكفء؟

مبادئ العمل

- كل مدرسة كائن حي معقد له غاية.
- النظام الكفء يحركه التفكير من خلال النظام.
- كل عضو في الهيئة التعليمية يجب أن ينظر إليه على أنه زميل يتمتع بالثقة عند دراسة الافتراضات والممارسات الاعتيادية.

الفكرة العامة للفصل

يعتمد تقرير ما إذا كان النظام كفئاً أم غير كفء على الطريقة التي بها يفهم أصحاب المصلحة الحقيقية هذا النظام. فإذا كان هذا الفهم يتم من خلال مجموعة من الافتراضات حول الممارسات الراهنة وفاعليتها المعروفة فالنظام ليس كفئاً. وإذا كان هذا الفهم من خلال دراسة لعناصر النظام والعلاقات البينية لهذه العناصر وفاعليتها الموثقة في تحقيق الغاية منه فالنظام يصبح نظاماً كفئاً. ومن خلال النظام الكفء وحده ودون

سواه يستطيع الإداريون والمعلمون أن يبصروا ويدركوا ما هو «ممكن» وذلك من خلال جعل الغاية الضمنية للمدرسة وكذلك المعتقدات الراسخة عميقاً لأصحاب المصلحة تطفو إلى السطح. وحالما يرى العاملون في الحقل التربوي ومن خلال الحوارات التي تجري بينهم كزملاء المدرسة بأنها نظام حي معقد وله غايته يستطيعون عندئذ أن يفهموا عملهم، الفردي والجماعي على السواء، بأنه عمل يسهم في التحسين المستمر للمدرسة، وبأن التطوير المهني للمعلمين وسيلة أساسية وجوهرية لتحقيق المعتقدات التي يؤمنون بها إيماناً عميقاً.

يجري التركيز في هذا الفصل على ثلاثة عناصر ينبغي أن تؤخذ بنظر الاعتبار إذا أريد لخطة تطوير المعلمين أن تنجح على المدى البعيد، وهي:

- المدرسة من حيث كونها نظام له عناصر متداخلة ومتفاعلة.
- المعتقدات والعادات السلوكية التي تحدد ثقافة معينة ودورها في تشجيع أو حجب التغيير.
- الحاجة إلى روح الزمالة والتعاون.

ومن خلال هذه العدسات وحدها يمكن تحديد ومعرفة احتياجات تطوير المعلمين، ومن ثم يتم التركيز عليها على نحو دقيق.

عندما تغرق المدارس بالأحداث

تأملات مدير المدرسة (1)

تقف جوان في بهو المدرسة انتظاراً لعودة الطلبة في يومهم الأول للعام الدراسي الجديد. تعلو البسمة وجهها وهي ترى الحافلة تدخل باحة التوقف

المخصصة لها وسرعان ما تناهى إلى سمعها أصوات ثرثرة الطلبة وهم يعبرون الباب الأمامي للمدرسة. رحبت بهم جميعاً في المدرسة بصوتها الدافئ والواثق الذي كان يخفي وراءه الكثير من الشكوك الذاتية والأفكار المتعارضة التي كابدتها خلال الأيام التي سبقت افتتاح المدرسة.

كانت وقفتها تلك في البهو أكثر من مجرد طقس لليوم الأول للعام الدراسي الجديد. فهي غالباً ما تشاهد في هذا البهو كل صباح. ولم تتكون لديها هذه العادة من واقع شعورها بالالتزام، وإنما من حاجة حقيقية لأن ترى المدرسة بكل ما فيها من تعقيدات وبكل مكوناتها. وكانت في تلك اللحظات وهي تبدل أدوارها من شرطي منظم لحركة المرور إلى الشخص الذي يلقي التحية ويرحب بالقادمين إلى الشخصية ذات السلطة وإلى القائد في مجال التعليم والتدريب، تبدو تستلهم أفكارها من الإمكانيات بأن كل يوم (وكل سنة) يجلب إلى المدرسة جماعة جديدة. وكانت أفكارها في تلك اللحظة تركز على دورها الأخير هذا وهو دور القائد في المجال التعليمي. لقد وقفت تنظر إلى ذلك التنوع الذي اتسم به الجسم الطلابي. تشاهد تلك التمايزات في الثقافات وفي القدرات وفي الاهتمامات والأساليب. أخذت تفكر بالمعلمين الذين معهم سوف يتعامل هؤلاء الطلبة وتفكر أيضاً بالطرائق المختلفة التي بها سوف يصل المعلمون إلى مختلف التلاميذ وينقلون إليهم المواد الدراسية. وقد أذهلها التفكير بالطريقة التي بها تبدأ العلاقات بين الطالب والمعلم بسبب برنامج في الكمبيوتر صمم خصيصاً لخلق جدول زمني للوظائف. فمن هذه البيئة العقيمة مبدئياً تنشأ علاقات شديدة القوة جراء قيام كل من الطالب والمعلم بدراسة مواطن القوة ونقاط الضعف عند كل منهما، وما يحبه

أو يكرهه كل واحد منهما وكذلك التوقعات والحدود ومحاولة استخدام هذا الفهم لما فيه فائدتهما. وبينما هي في تفكير عميق لاحظت أن بيان المهام المعلق إلى جانب المدخل مائل قليلاً ، فذهبت لتصلح وضعيته وقرأت كلمات فيه حفظتها عن ظهر قلب: «نتحدى طلابنا للسعي من أجل التميز وحب التعلم في منشأة هي في أعلى درجات التطور.» إن تشجيع السعي من أجل التميز وحب التعلم هما جهد جدير بالعناء والوقت لكنه جهد يصعب على التلاميذ كافة أن ينجزوه بسبب الحاجة إلى إجراء موازنة أحياناً بين الاهتمامات المتباعدة. وتسائل جوان نفسها عند أي نقطة نجد التأكيد على المعايير وتقويمات الولاية يعوق الحماس لدى الطالب والمعلم داخل غرفة الصف؟ كيف لي أن أقنع المعلمين بأنه لا يتعين عليهم أن «يعلموا الطلبة من أجل الامتحان»؟ كيف لي أن أرفع مستوى ثقتهم بالتقويمات التي توضع محلياً؟ وكيف لي أن أقنع الطلبة بأنهم يستطيعون تحقيق أهدافهم سواء تحددت هذه الأهداف بأوامر من الولاية أم بتوجيه من المعلمين أم بطموحات شخصية؟

وتوقف هذا الحوار الداخلي العميق في نفس جوان فجأة عندما قرع الجرس الثاني معلناً بدء الحصة الدرسية الأولى. وما أن عاد بهو المدرسة إلى هدوئه السابق حتى تنهدت وانحنت لتلتقط من الأرض وترفع عن السجادة المنظفة حديثاً بعض الأوراق التي تساقطت من الطلبة. في تلك اللحظة عينها تصادف مرور ماريا قريباً جداً من جوان، تبسمت ابتسامة تنم عن تقديرها الكبير لهذا الدور الآخر لجوان باعتبارها الراعي الأمين للمدرسة، وحيتها قائلة: «سررنا بالعودة، أليس كذلك؟» فأجابت جوان بنبرة تدل على المحبة والإخلاص: «أكثر مما تظنين»!

وتعود جوان إلى المكتب الرئيسي لتجد أمامها موجة عارمة من مشكلات غير متوقعة ذات صلة بأدوارها المتعددة. واحدة من حافلات المدرسة تأخرت بسبب اختناقات مرورية، أحد الطلبة أصيب بأذى وهو بحاجة لرعاية من جوان، إحدى المعلمات لديها ضرورة لمغادرة المدرسة لأن ابنها مريض ولا يوجد من يحل محلها في الصف، أحد آباء الطلبة جاء ليقول إن ابنه يخشى مادة الرياضيات، ووالد آخر يطلب بأن يقوم معلم ابنه بقراءة بعض المقالات التي بحث فيها وذلك لكي يفهم احتياجات ابنه في التعلم على نحو أفضل، وأحد المعلمين يطلب نقل طالب كان يعلمه في السنة السابقة من سجل الطلبة الذين يعلمهم.

تحليل تأملات مدير المدرسة (1)

هذا الطوفان من المشكلات التي تصادفها جوان في الدقائق الخمس الأولى من افتتاح المدرسة تقتضي اهتمامها الفوري، وهذا بالتالي يؤدي إلى علة شائعة تصيب بعدواها الكثيرين من الإداريين، ألا وهي «مدرسة غارقة بالأحداث» (Senge et al, 2000, p. 77). وتشق جوان طريقها بصعوبة ودأب ومثابرة وسط هذه المشكلات وتحلها واحدة واحدة ولكن قلما تأخذ وقتاً للتفكير في كيفية اتصال هذه الأحداث ببعضها ـ أو حتى لتفكر باحتمال أن تكون بينها علاقة ما. إن هذه المنهجية في إدارة المدرسة توقع الإداريين في فخ الأعمال المدرسية الروتينية اليومية التي تظهر فيها مشكلات ملحة تستنفد طاقتهم وحيويتهم وانتباههم. وبينما تجد جوان نفسها غارقة في خضم «الأحداث» الجارية في مدرستها تراها قد فقدت ما كان لديها من أفكار وآراء حول الطريقة التي بها تؤثر قراراتها في العمليات التي تحدد النظام برمته.

وبرغم أن انشغال جوان في تلك الأحداث يبدو استجابة عادية (أو حتى هو استجابة مرغوبة من لدن مدير المدرسة)، إلا أن عزمها وتصميمها على «حل المشكلات» يعوق قدرتها على فهم تلك العلاقة البينية للمشكلات والحلول ضمن إطار المؤسسة. وتسعى جوان جاهدة «لتجد الوقت» اللازم لكي تفكر بقضايا الصورة الكبيرة للمدرسة. فكل مشكلة تبدو أكثر إلحاحاً من مجرد استفسار بخصوص غموض يكتنف المدرسة كنظام. في كتابه The Seven Habits of Highly Effective People يقدم لنا ستيفن كوفي Stephen Covey (1989) وصفاً مفعماً بالحياة لما يبدو عليه الحال لشخص يعمل فقط إدارة الأزمات، حيث يقول:

> «وتبدأ تكبر وتكبر حتى لتفرض هيمنتها عليك. فهي مثل موجة لا تنفك تلطم الشاطيء. فتأتي مشكلة ضخمة هائلة وتصرعك، فتهلك. تصارعها لتستعيد قوتك وإذا بك أمام مشكلة أخرى تصرعك وتهوي بك إلى الأرض» (p. 152).

من المعروف والمفهوم أن الإداريين يعالجون مشكلة ما وكأنها شيء ينبغي التغلب عليه وقهره أو شيء يطاق، أو ربما ينبغي اجتنابه أو تجاهله. غير أن هذه المقاربة العدائية تستنزف الطاقة ورضا النفس وفي الوقت نفسه تبقي الوضع الراهن على حاله. فالتغلب على المشكلة وقهرها يتمثل في القضاء على أعراضها الآنية فقط. وأما تحمل المشكلة والصبر عليها فهو محاولة للصمود والتفوق على قدرتها في الاستمرار. وأما اجتناب المشكلة فهو مجرد مراوغتها مرات ومرات وإهمال المشكلة وتجاهلها فيعني التظاهر بأنها غير موجودة. ولكن مهما كانت الإستراتيجية المتبعة في هذا الشأن فسوف تبقي المشكلة وأسبابها دون حل. وهذا يعني أن أعضاء الهيئة

التعليمية لا يترك لهم إلا مجموعة من العناصر التي تبدو العلاقات البينية لها غامضة غير واضحة المعالم في أفضل الحالات وعشوائية في ظاهرها في أسوأ الحالات. ويتتابع بروز المشكلات دون وجود أي مقاربة منظمة لحلها.

حوار المعلمين (1)

وتشرع جوان بمعالجة المشكلات المدرجة في اللائحة واحدة واحدة. تتصل بأربعة معلمين وهم في صفوفهم قبل أن تجد في نهاية المطاف تغطية كافية لطلبة اضطرت معلمتهم للعودة إلى البيت بسبب مرض طفلها ثم تكتب بلاغاً عاماً تريد نسخه وتوزيعه على الصفوف كلها تنبه المعلمين والمعلمات بخصوص تأخر مجيء الحافلة، وأيضاً فيما يتعلق بالطلبة الذين سيأتون إلى حصصهم متأخرين. وقبل أن تبعث بهذه الملاحظة إلى أمينة السر لتنسخها تأتيها مكالمة هاتفية من والدة الطالبة التي تخشى مادة الرياضيات. تقول هذه الوالدة إنها كانت تأمل لو أن جوان تحدثت معها قبل الآن فتعتذر وتشعر بشيء من الغضب، وتقول في نفسها: «لماذا لا يدرك الناس أن مشكلتهم ليست المشكلة الوحيدة لدي؟» لكنها تحاول الاستماع متحلية بالصبر لتلك الوالدة وهي في الوقت نفسه تحاول إيصال الملاحظة إلى المعلمين قبل أن يحين موعد وصول الحافلة. ومع أنها لا ترغب بأن تبدو غير حساسة لمشكلات الآخرين تقاطع كلام الوالدة المتواصل لتقول لها إنها ستتحدث مع الفتاة قبل أن تدخل إلى حصة الرياضيات. تطلب هذه الوالدة من جوان أن تبلغها فيما بعد لتعلمها نتيجة هذا الحديث. والآن تجد أن مشكلة واحدة قد أفرزت عدة أعمال، هي: متابعة أمور تلك

الطالبة ومعالجة ذاك الخوف والاتصال بالوالدة. صحيح أن أياً من هذه الأعمال ليس صعباً أو مربكاً إلا أن مجموع أعمال صغرى يجعلها تشعر بالإحباط. وما أن انتهت من تدوين بعض الملاحظات عن أشياء تريد أن تتذكرها للمتابعة مع تلك الوالدة تدخل أمينة السر إلى مكتبها لتقول إن إد على الهاتف يريد التحدث إليها. ترفع السماعة وتضع يدها على السماعة لجهة الفم لتحجب صوتها وتخاطب أمينة السر طالبة إليها نسخ البلاغ وتتأكد من توزيعه على الجميع فوراً.

أمينة السر: كيف يفترض بي أن أوصله إلى جميع المعلمين والمعلمات؟

جوان: لا يهمني ذلك، عليك أن تبلغيهم جميعاً. [وأخذت نفساً عميقاً] آسفة يا إد. ماذا لديك؟

إد: لدي سؤال وردني من أحد أعضاء مجلس الإدارة حول الخزن.

جوان: عظيم! شيء آخر بحاجة. لأن أهتم به منذ خمس دقائق، بالتأكيد.

إد: ما المشكلة؟

جوان: إنه اليوم الأول للمدرسة وأنا غارقة بالمشكلات. والآن يريد أحد أعضاء مجلس الإدارة أن يعرف شيئاً بخصوص الخزن ! ليس لدي وقت الآن يا إد. هل هذا مفهوم؟

إد: حسن، يمكن لهذا الأمر أن ينتظر حتى انتهاء اليوم. هل المشكلات لديك خطيرة وكبيرة؟

جوان: وأي مشكلة ليست كذلك؟ على الأقل في نظر الشخص الذي يريد من الآخرين معالجتها؟

إد: سأكون في مكان قريب من المدرسة في وقت متأخر من عصر هذا اليوم وسوف أمر على المدرسة حينئذ لنناقش مسألة الخزن. يمكن لهذا الأمر أن ينتظر حتى تكون الأمور كلها تحت السيطرة.

بعد أن أعادت السماعة لمكانها أحست جوان بالندم لأنها أعطت إد الانطباع بأنها تعاني وقتاً عصيباً. ومع أن هذا الانطباع قد لا يكون بعيداً عن الملاحظة ذاتها إلا أنها تؤمن بأن مديري المدارس لديهم قانون غير مكتوب وهو أن تلك المشاعر لا يمكن التعبير عنها إلا أمام التربويين الذين لن تراهم مرة ثانية. وتقول في نفسها: «متى أتعلم ألا أقول كل شيء؟» لكن هذا التأنيب الذاتي سرعان ما نسيته حين تذكرت فجأة تلك الطفلة التي أصيبت بجروح في الصباح. تقفز مسرعة من مكانها وتخرج لتجد المكان خالياً، لا طفلة، ولا أمينة السر. لعل أمينة السر قد ذهبت لتوزع البلاغ. ثم ترفع سماعة الهاتف لتكلم المرضة.

الممرضة: أجل! إن الطفلة هنا وتنتظرك.

جوان: هل هي بخير؟

الممرضة: حسناً، لقد أصيبت بسحجة خفيفة وستشفى سريعاً. إنها فقط تشعر بصدمة. وسيكون جميلاً منك أن تأتي وتكلميها قبل أن تعود إلى غرفة الصف.

أمام جوان الآن مشكلتان أخريان ـ أن تعمل على تغطية ابتعاد أمينة السر عن المكتب الرئيس حتى تعود وأن تذهب إلى غرفة الممرضة؛ لتطمئن على الطفلة، وأن تأخذ جوان أيضاً رسالة وردت بالهاتف لأحد المعلمين بخصوص رهنه العقاري، وفي تلك الأثناء عادت أمينة السر بعد أن جالت على غرف الصف كلهم لتبلغ الرسالة حول تأخر الحافلة. وترمق كل واحدة منهما الأخرى بنظرة تخفي شيئاً من الإنزعاج، أمينة السر تعبر عن مشاعرها جراء انتدابها للقيام بجولة في أنحاء المدرسة، وجوان تعبر عن مشاعرها لاضطرارها للقيام بعمل أمينة السر وتأخذ رسالة وردت بالهاتف في وقت تجد فيه الكثير من الأمور الواجب القيام بها، وهكذا يمضي يوم عمل جوان.

وبعد أن وقفت تنظر إلى الحافلات وهي تنطلق في رحلاتها عند انتهاء اليوم المدرسي تعود إلى مكتبها لتتفقد الأعمال التي ينبغي أن تنجزها قبل مغادرة المدرسة. ويدخل إد، فشعرت بشيء من الدهشة المؤقتة سيما وأنها قد نسيت تماماً أنه وعد بالمجيء.

جوان: أهلاً إد! دعني أرى، لقد جئت بخصوص مسألة الخزن، أليس كذلك؟

إد: وهل ما زلت منزعجة؟

جوان: لا، لماذا تسأل؟

إد: بدا عليك أنك منزعجة عندما كلمتك صباحاً، وثم ملاحظتك حول أكوام من القضايا المكدسة على مكتبك، وهذا هو اليوم الأول فقط.

جوان: أنا لم أقل ذلك.

إد: لا تتخذي موقف المدافع يا جوان، أعدك أنني جئت للمساعدة. أنا أعرف جيداً مدى مهارتك في الإدارة لهذا فأنا أدرك وجود أسباب جيدة لشعورك بالضغط. أخبريني عن يومك، حدثيني عن المشكلات.

جوان: لا، إنه لا شيء. سنة جديدة، والمشكلات نفسها – آباء الطلبة ومطالبهم الكثيرة، طفلة لديها رهاب من الرياضيات، طفل لديه احتياجات خاصة للتعلم، معلمة لديها طفل مريض في البيت وتريد الاعتناء به. لا شيء تصعب علي معالجته.

إد: أشعر بشيء من الحيرة. لماذا كل هذه الأشياء من واجبك؟ في اللحظة التالية سوف تخبرينني أنك سوف تذهبين غداً لزيارة طفلة لا تقوم بواجبها المنزلي.

جوان: في واقع الأمر إنني أفعل ذلك بين الفينة والأخرى، ولكن فقط عندما تخبرني بذلك إحدى المعلمات فمن المهم عندي أن أكون موجودة عندما يحتاجني الآخرون. هكذا أرى نفسي بصفتي مديرة للمدرسة، وتحديداً أن أسهم في جعل التعليم الجيد أمراً ممكناً.

إد: أريد أن أكون صريحاً معك يا جوان، أنت لا تستطيعين أن تفعلي كل شيء. يوجد هنا نمط معين. قد ترين نفسك تتعاونين مع الجميع، لكنك لا تفعلين ذلك بالمعنى الحقيقي للكلمة. أنت تحلين المشكلات لأجلهم ونيابة عنهم، وليس معهم، لما فيه مصلحة المدرسة. ينبغي لك أن تعطي بعضاً من هذه المشكلات إلى بعض المعلمين الذين

يستطيعون معالجة هكذا أمور مثلما تفعلين ـ أو ربما على نحو أفضل، بالنظر للضغوط الحالية لاتخاذ قرارات كثيرة جداً.

جوان: ماذا تعني؟ أعطني مثالاً واحداً.

ومع استمرار هذا الحوار بينهما يقترح إد أن الممرضة نفسها بإمكانها أن تعالج جرح الطفلة الجسدي، وتعالجها نفسياً أيضاً، وبإمكان مستشار التوجيه أن يعالج مشكلة رهاب الرياضيات، وكذلك الطفل الذي لديه احتياجات خاصة للتعلم، وبمقدور أمينة السر أن تكتب ذاك البلاغ بخصوص تأخر الحافلة، وأن ترسله بطريقة محددة مسبقاً لتلك الحالات، إنما ليس بالطريقة التي بها تترك غرفة المكتب خالياً. والواقع أن أمينة السر نفسها تستطيع أن تؤمن الغطاء للمعلمة التي لديها طفل مريض وبالطريقة المتوافقة مع تعليمات المنطقة التعليمية التي تحدد بدقة كيف يمكن تأمين الغطاء في الحالات الطارئة.

لقد كانت جوان بحاجة لأن تتدبر أنماطاً من المشكلات وليس معالجة كل مشكلة بحد ذاتها. استمعت جوان جيداً لما قاله إد ورأت أن موقفه هذا منطقي.

جوان: لكننا، يا إد، لم نعمل سابقاً على هذا النحو إطلاقاً.

إد: لا تفترضي أن الطريقة التي تتبعينها دوماً هي الأفضل. أعتقد أنه من الأفضل أن تفكري بالنمط في هذه الأمور. لا بد من إحداث تغيير ما إذا كنت تريدين حقاً أن تكوني القائد الموجه للتعليم الذي حسب علمي تقولين أنه هو المصدر الحقيقي للرضا عندك.

جوان: [مبتسمة] وماذا عن مشكلة الخزن؟

إد: يريد عضو مجلس الإدارة أن تكوني عضواً في لجنة مهمتها تقرير أي الخزن يتعين شراؤها من أجل مدرسة متوسطة جديدة. وسوف أقول له: إنك برغم حبك ورغبتك للتعاون معه إلا أنك تريدين أن تركزي اهتمامك على التعليم في هذا العام، موافقة؟

تحليل لحوار المعلمين رقم (1)

مع أن جوان لا تستطيع أن تقف طوال اليوم في بهو المدرسة وتتابع تسلسل أفكارها لكنها تستطيع أن تغير طريقة عملها أثناء النهار. فالأولوية عندها تتمثل في إيجاد طريقة لدعم ذهنية التفكير من خلال النظام التي تعايشها وهي في البهو. لكن جعل هذا الأمر يحدث يحتاج إلى ما هو أكثر من الانضباط الذاتي، إنه يحتاج إلى عملية جعل «الأمور بأولوياتها» (Covey, 1989, p. 148). ولكي تفكر تفكيراً منظماً وممنهجاً يتعين على جوان أن تدرك، ومن ثم تحسم ذاك الانفصام بين «عملية إدارة المدرسة» التي تستهلك وقتها كله في المكتب الرئيس ورغبتها بأن تكون أكثر مشاركة بـ «العمل الحقيقي» الذي يحدث داخل غرفة الصف.

قد يبدو هذا الكلام فيه شيء من التكرار العقيم لكن فكرته هي موضع الأهمية، وكما يقول فولان (1999) Fullan:

> «المشكلات ضرورية للتعلم ولكن إلى جانب القدرة على السؤال والاستفسار ليتعلم المرء الدروس الصحيحة. يبدو من الخطأ القول: إن المشكلات أصدقاؤنا، لكننا لا نستطيع أن نطوّر

استجابات فاعلة لمواقف معقدة ما لم نبحث بقوة عن المشكلات الحقيقية التي يصعب حقاً حلها ثم نواجهها» (p. 26).

وعندما يرى الإداريون والمعلمون معاً مدرستهم في ضوء المبدأ الأول العملي لهذا الفصل، والقائل ـ إن كل مدرسة هي نظام حي ومعقد وله هدف وغاية ـ فإنهم يستعيدون القدرة على تقويم فاعلية النظام ودورهم في إحداث التغيير اللازم. فالمبدأ العامل مقتضب لكنه يعبر عن مفهوم بالغ التعقيد. لقد اختيرت كلماته بعناية لتعكس طريقة التفكير التي تحيا في أذهان الإداريين والمعلمين في نظام كفء.

نظام حي ومعقد: لكي يرى التربويون المدرسة على أنها نظام حي معقد، يتعين عليهم أن ينفقوا بعض الوقت في التفكير ملياً بالعلاقات البينية الظاهرة بوضوح وكذلك العلاقات الأكثر دقة بين مختلف عناصر المدرسة. ولتوضيح هذه الفكرة لنأخذ بالدراسة اختيار كتاب مدرسي جديد. هذا الكتاب المدرسي الجديد يجب أن يلبي توقعات المعلمين والمعايير التي تضعها الولاية (الدولة) لما ينبغي أن يعرفه الطلاب ويقدرون على فعله. لا يهم مدى مواءمة الكتاب لتلك التوقعات، إنما اعتماده يقتضي مراجعة معينة للمنهاج بغية القضاء على الثغرات والتكرار وفي الوقت نفسه إدخال أفكار وتقويمات جديدة. إن عملت على تغيير شيء في المنهاج يتعين عليك أن تفكر بالتبعات المحتملة على النظام. ماذا لو تبين أن أفكار التقويم الفنية التي جذبت المعلمين للكتاب في باديء الأمر يستحيل تنفيذها دون المزيد من الزمن اللازم للتعليم؟ وماذا لو تبين أنه دون هذا الزمن الإضافي تصبح أفكار التقويم غير ذات علاقة، فيجد بعض المعلمين حافزاً للمطالبة بالعودة إلى الكتاب القديم؟ إن التغيير يحصل داخل نظام

معقد لعناصر تربط بينها علاقة بينية، لذا يتعين على التربويين أن يفكروا بالعناصر ويربطوا فيما بينها، وأن يروا النمط الذي يشكل الكل ويفكروا جيداً بطريقة يعملون بها على مدى زمن معين لوضع تصميم جديد لأنماط التعلم والتطور لضمان تحقيق الغاية الأساسية للمدرسة. فعندما تخرج جوان إلى بهو المدرسة في أول يوم من أيام العمل المدرسي ترى هذا النظام حياً واضح المعالم أمامها. وعندما تعود إلى مكتبها يتراجع هذا التفكير في إطار النظام إلى الوراء عندما تستأنف عملها في إدارة المدرسة. لكن الأنماط جميعاً التي منها يتألف هذا النظام الحي موجودة دوماً، وما لم ير الناس تلك الصلات الرابطة ويحللوا الموقف في هذا السياق فإنهم لا يرون الواقع. ويمكن القول: إن كل تربوي تقريباً قد سمع وعايش الضجيج الذي قد ينجم عن الفشل في توقع الأثر المتسع تدريجياً لأي ابتكار جديد.

وثمة طبقة أخرى للتعقيد الكامن في أي نظام تنشأ بنتيجة التغيير السنوي الطارئ على الجسم الطلابي والآباء والمعلمين. لنفترض للحظة واحدة أن التغييرات في النظام قد درست جيداً وعولجت بما فيه الكفاية - المعلمون جميعاً انضموا إلى الركب والطلاب جميعاً فهموا واستوعبوا النظام الجديد، والآباء يدعمونه. بعدئذ، ومع مرور الزمن يتغير المعلمون والجسم الطلابي والآباء. وعندئذ يصبح التحدي ضمان أن يجري دعم أصحاب المصلحة الجدد في عملية تأقلمهم مع ثقافة المدرسة. ومع أن هذا التبدل السنوي أمر متوقع ويمكن التنبؤ به إلا أن الحاجات الجديدة المحددة الناجمة عنه ليست كذلك. أهداف المدرسة يجب أن يعاد النظر فيها وتدرس مجدداً للتحقق بأن تخصيص الموارد لا يزال ملائماً ولمعرفة ما إذا قد برزت أولويات جديدة.

نظام هادف: ولكي يرى التربويون المدرسة على أنها نظام هادف يتعين عليهم أن يضعوا التفاصيل ويؤكدوا على المعتقدات التعريفية الراسخة التي تعطي الهدف للعمل. لا بد من وجود كيان كلياني تكون عناصره المتفاعلة في «عمل متواصل للتأثير في بعضها بعضاً وعلى مر الأيام ونحو غاية مشتركة» (Senge et al, 1994, P. 90). وقد يجد أعضاء الهيئة التعليمية تعريفاً لهدفهم وغايتهم بطرق شتى، مثل:

- قد يعتقد المعلمون أن غايتهم تلبية احتياجات الطلبة جميعاً.
- وقد يعتقد المعلمون أن عليهم أولاً أن يخدموا المادة التي يعلّمونها.
- وقد يعتقد المعلمون أن غايتهم الرئيسة تأمين بيئة آمنة وسليمة.

وإن لم يكن ثمة تعريف صريح وواضح وبعيد عن الغموض للغاية من المدرسة واتفاق مشترك حول هذا التعريف يصبح من العسير أن يلبي كل واحد احتياجات الآخر وأن يقيّم المرء كفايته أو يقيس التقدم الحاصل قياساً يقدم الفائدة. وقد تحدث سينج وزملاؤه Senge et al (2000) حول كيف يمكن لمختلف أصحاب المصلحة أن يقدموا وجهات نظر متفاوتة حول هذه المسألة، كما يأتي:

> «الجميع يعرفون ماذا يريدون من التعليم. الآباء يريدون لأبنائهم أن يكونوا ناجحين ـ أو ربما مجرد أن يتعلموا القراءة. والمعلم يريد أن يبدع منهاجاً دراسياً رائعاً، متضمناً ليس فقط المهارات الفكرية بل وأيضاً الرياضة والموسيقى والفنون والسلوك اللائق اجتماعياً ـ أو ربما أن يكون لديه صف من الطلبة ذوي الأداء العالي ... والطفل

يريد أن يتعلم ما يريد أن يتعلمه كل طفل ـ سواء كان ذلك معرفة القراءة الآن، أو الغطس من منصة انطلاق عليا، أو أن يصنع أشياء، أو يعزف الموسيقا أو يكوّن الصداقات أو أن يكون هو شخصياً أو هي»(p. 72).

ولكي تكون المدرسة أكثر من مجرد اتحاد كونفدرالي فضفاض لبيئات تعلم مستقلة يتعين على أصحاب المصلحة جميعاً أن يوضحوا لأنفسهم المعتقدات التي تعطي المعنى المشترك الملموس لجهودهم الفردية. وخلاف ذلك، يمكن توصيف النجاح أو الفشل على أنه حالة منفصلة يكون فيها هذا المعلم الذي يعمل مع هذا التلميذ في هذه البيئة قد أفرزت نتيجة تثير الاهتمام لكنها ذات قيمة زهيدة جداً كنمط أو توجه ثابت ذلك أن المتغيرات في التعليم والتعلم تتغير كثيراً من سنة إلى أخرى (ومن غرفة إلى أخرى).

تأملات مديرة المدرسة (2)

عند نهاية الأسبوع الأول للمدرسة جلست جوان في مقعدها وغاصت فيه وأخذت تقلب الأوراق المكدسة على نحو أنيق في مذكرتها وذهنها شارد. تفتح المذياع لعل موسيقى الجاز تهدىء ذاك الخفقان في ذهنها ويجعلها تشعر أن المكان ليس فارغاً. من المدهش حقاً كيف يبدو المكان هادئاً ومختلفاً عصر يوم الجمعة. تتفقد مفكرتها لترى ما تخبئه لها للأسبوع القادم. وجدت ملاحظة تشير إلى اجتماع مع ماريا وروب وسوزان يوم الأربعاء بعد الظهر. وتذكرت من فورها ذاك الحوار الذي جرى معهم في الكافتيريا، لكنها شعرت أن هذا الاجتماع بعيد عن وصفه بصفة الاستعجال. منذ نحو

ثماني سنوات مضت حين أصبحت مديرة للمدرسة كانت تتوق لهذا النوع من الأحاديث مع مجموعة من المعلمين. كان ذلك قبل أن تدرك كم من الوقت كان يلزمها لتجعل بواب المدرسة يصلح مبولة مكسورة، أو لتتأكد بأن الحافلة رقم 12 لم تعد تتأخر في إيصال الطلبة لمدة خمس دقائق، أو لإصلاح خلل في برمجيات الجداول المدرسية. وأخذت تفكر كثيراً علها تسترجع في ذهنها وتعيد ابتكار ذاك الخط من الاستفسارات التي جعلتها تفكر في الغاية والهدف من المدرسة. وبعد بضع دقائق من التفكير العميق توصلت إلى الاستنتاجات الأربعة الآتية:

1. إنني أقوم بدور رئيس في جعل المدرسة كما هي الآن.
2. إن دوري يتعزز كثيراً حين أشعر بارتباط قوي مع المعلمين في هذه المدرسة.
3. كل واحد من أعضاء الهيئة التعليمية يقوم بدور رئيس في جعل المدرسة كما هي الآن.
4. يستطيع أعضاء الهيئة التعليمية جميعاً أن يكونوا أكثر نجاحاً إذا عملوا معاً وتعاونوا.

تبدو هذه الاستنتاجات مثيرة للاهتمام ومملة في آن معاً. فهل الأمر كله جدير بأن يسحب المعلمون والمعلمات من «أشياء» أخرى يمكن أن يكونوا يفعلونها لمجرد مناقشة هذه الأفكار؟ وعلى صعيد الإدراك المعرفي هي تعلم جيداً أن المدرسة؛ لكي تعمل في ظل إدراك للغاية والهدف يجب أن يكون فيها تعاون لتوضيح هذه الغاية والهدف. وعلى صعيد عاطفي تعلم أيضاً أنها لا تملك تلك الثقة أو وضوح الرؤية اللتين اعتادت عليهما في عملها مع

المعلمين والمعلمات، وهذا ما يجعلها تفكر جدياً بالتخلي عن ذاك الحديث «الآن» حتى تنتهي من قضاء مزيد من الوقت تعمل وحيدة في كل الأمور. وقررت أخيراً الإبقاء على موعد الاجتماع كما هو مع هؤلاء الزملاء الثلاثة؛ لترى ما سيحدث، وكان قرارها هذا بدافع من الالتزام دون سواه.

تحليل تأملات المدير رقم (2)

تواجه جوان الآن ذاك التحدي الذي فرضه المبدأ الثاني للعمل لهذا الفصل، ألا وهو «نظام كفء يحركه تفكير من داخل النظام». ولهذا يتعين عليها أن تمهد الطريق للتفكير من داخل وفي إطار النظام ليس فقط من أجلها هي وإنما أيضاً من أجل أعضاء الهيئة التعليمية الذين يحتمل أن يكونوا بعيدين عن التفكير بالمدرسة في تعقيداتها وكليتها. يذكر ليبرمان وميلر Liebermann and Miller (1999) أن عدداً لا بأس به من المعلمين بحاجة لأن يتعلموا كيف يفكرون تفكيراً ممنهجاً ومنظماً. «إن هذا النوع من التفكير ليس حدسياً ـ وبخاصة للأشخاص الذين اعتادوا أن يفكروا في «صفي» و «أطفالي» لمعظم أيام عملهم المهني»(p. 26).

أما في نظام غير كفء فنجد الجواب للسؤال «هل هذا هو الأفضل؟» لا يمكن أن يتجاوز حدود ما يعتقده الإداريون والمعلمون بأنه محدودية النظام. فهذه المحدودية نشأت وظلت قائمة لأن المعلمين يشعرون بأن «هكذا هي الأشياء» بصرف النظر عن الرضا الفردي لديهم بالأمر الواقع. لكن هذا لا يعني أن التغيير مستحيل في نظام غير كفء. ففي هذه الأنظمة يمكن أن تكون الفرص وورشات العمل الخاصة بتطوير المعلمين كثيرة العدد ووفيرة. إنما المفقود هو وضوح الرؤية إزاء معرفة الطريقة التي بها ترتبط الغاية من أي مشروع للتطوير بأسباب وجودنا هنا، أو الطريقة التي بها يرتبط

المشروع بمشروع آخر، أو كيف يكون لأي مشروع تطويري أثر ذو امتدادات واسعة على العناصر الأخرى للمدرسة. ويمكن لنا أن نتبين علامة محتملة للنظام غير الكفء عندما نرى المعلمين أو الإداريين يتذمرون بأن هذا المشروع التطويري هو «شيء آخر برغم ذلك يتوجب علينا أن نفعله». وأما العلامة الأخرى فقد نلاحظها عندما نرى المعلمين يظنون بأنهم يستطيعون إجراء تغيير بسيط معين في الأشياء التي يفعلونها ليجعلوها «تبدو» وكأنهم قد أحدثوا تغييراً في ممارساتهم الأصلية في الوقت الذي يكونون فيه بالواقع يقومون بأعمالهم كالمعتاد. يقول روسمان وكوربيت وفايرستون في كتابهم المنشور عام 1988 (Rossman, Corbett, & Firestone, 1988, p. 130): «الإذعان ليس قبولاً». أما العلامة الثالثة فهي ظاهرة عندما يبرز التحدي للأمر الواقع حيث تميل استجابة المعلمين لتكون نوعاً من استجابة سريعة وبالغة الشدة وواسعة الانتشار. أو في حقيقة الأمر يميل أعضاء الهيئة التعليمية للعمل بروح الزمالة والتعاون والفاعلية عندما يتضامنون في موقفهم المضاد للتغيير.

بالمقابل، نجد المعلمين والإداريين في النظام الكفء يطرحون دوماً السؤال: «هل هذه هي الطريقة الأفضل لتحقيق غايتنا من حيث كوننا مدرسة؟» وهم ملتزمون بالسعي الحثيث لمعرفة الجواب من خلال الحوارات وبحوث العمل. وهذا الاستفسار الباحث عن صيغة معينة يستند إلى حقائق ووقائع وليس إلى مشاعر. وهذا ما يجعل «التغيير في السلوك... ممكناً من خلال التبليغ المتواتر للتعاريف الجديدة لما هو قائم أو يجب أن يكون قائماً والتطبيق الوثيق لهذه التوقعات» (Rossman, Corbett, & Firestone, 1988, p. 128). ففي النظام الكفء يدرك المعلمون ويعرفون ما هو متوقع ويتصرفون بما هو منسجم

وملائم لهذه التوقعات والإداريون بدورهم يدعمون هذه الأفعال وتلك التوقعات النموذجية.

تعريف المصطلحات

يوضح المخطط في الشكل رقم 2-1 الإطار المفاهيمي لكل من النظامين الكفء وغير الكفء. وفي هذا الشكل توجد عبارتان يجدر توجيه العناية لهما وهما «المعتقدات الأساسية» و «الممارسات الاعتيادية». وهما عبارتان أساسيتان لفهم كل من النظام الكفء والنظام غير الكفء. وقد يعرّفهما المشارك في أي من هذين النظامين كما يأتي:

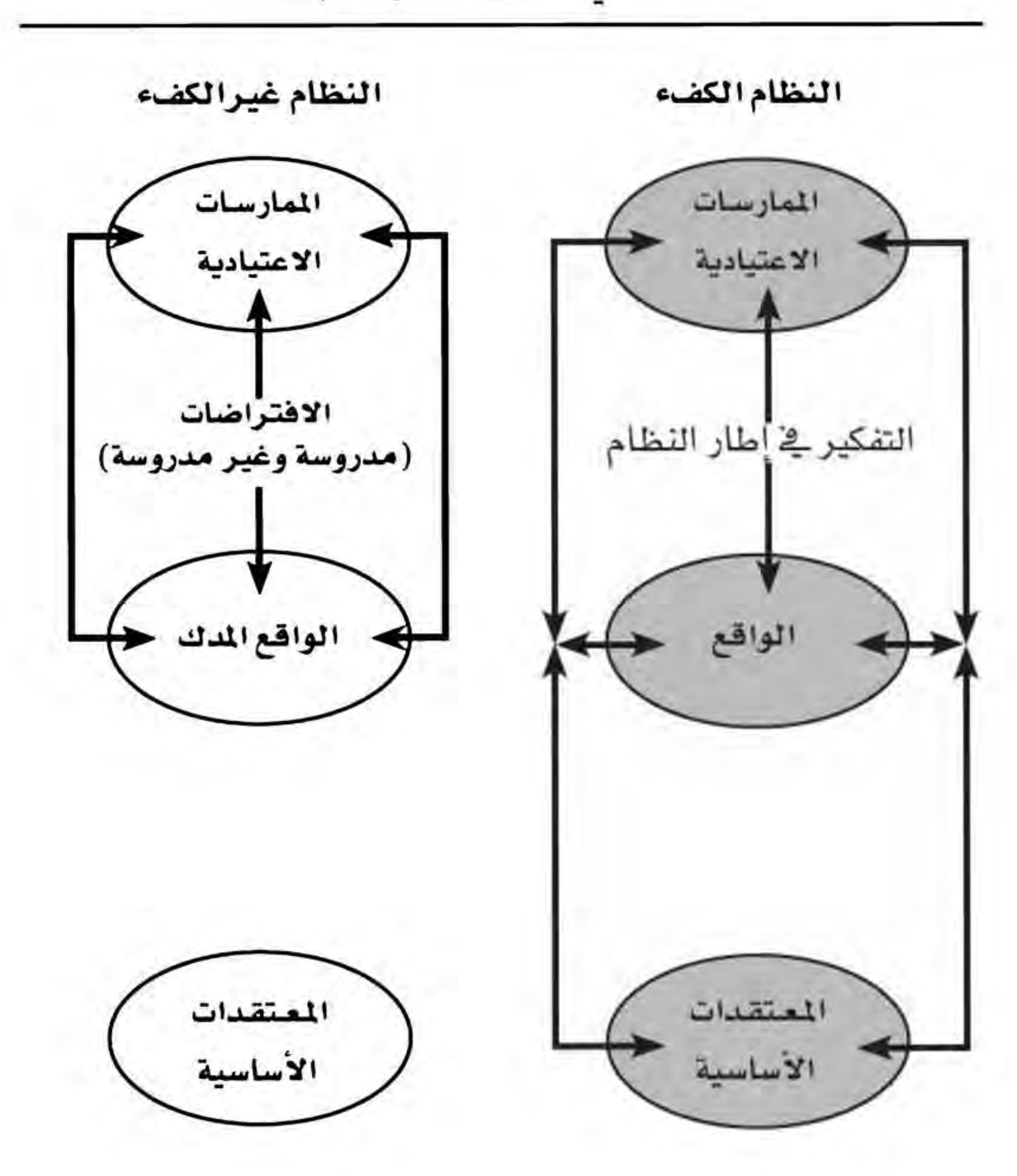
- المعتقدات الأساسية: هي تلك المعتقدات الثابتة التي لا تقبل التغيير التي تشكل تعريفاً للعناية التي أريد تحقيقها بصفتي مربياً. وهي المعتقدات التي تحدد شخصيتي المهنية. «لا يستطيع أعضاء الجماعة أن يتصوروا العمل بالبدائل...» (Rossman, Corbett, & Firestone, 1988, p. 125). وعندما تتحقق معتقداتي الأساسية أشعر بالارتياح بالعمل الذي أقوم به وبالمكان الذي أقوم بعملي فيه. وعندما يتهيأ لي أنها عرضة للخطر أقاوم وأناضل وقلما أغير أو أستسلم كلياً.

- الممارسات الاعتيادية: وهي التي تحدد ما أفعل. فهي الطريقة التي تنظم سلوكي وتصرفاتي. أعتقد أنها هي التي تتيح لي أن أضع معتقداتي الأساسية موضع التنفيذ. «ويمكن لها أن تكون مقبولة على نطاق واسع كتعريف لما هو خير وصحيح ومع ذلك قد يكون أفراد الجماعة منفتحين أيضاً على تغيير هذه التوقعات للسلوك» (Rossman, Corbett, & Firestone, 1988, p. 125). وعندما

أشعر أن هذه الممارسات الاعتيادية معرضة للخطر، فإنني أقاوم التغيير، لكنني قد أقبل به بوصفه بديلاً إذا كان يحمل الوعد بطريقة أفضل لتحقيق ما أعتز به.

الشكل رقم 2-1

الإطار المفاهيمي لنظام كفء ونظام غير كفء



تصوّر جدالاً يجري بين أساتذة مدرسة متوسطة حول إدخال مادة «تربية الشخصية» في المنهاج التعليمي لكل معلم. سيكون هذا الجدال حول أمور من هذا القبيل: «عمل من هذا؟ أليس هذا عمل المستشار التوجيهي؟» أو «أنتم تأخذون جزءاً من حصتي الدرسية، ناهيك عن الكثير من الأمور التي تقطع علي الدرس». فالغاية من وراء هذه الحجج هي حماية الأمر الواقع وإقامة الحجة بأن الممارسات التي اعتادوا عليها هي «الجيدة والصحيحة». لكن نتيجة هكذا جدال يحسمها دوماً من بيده القوة، أو، في أسوأ الحالات، يحددها من يحدث الجلبة والضوضاء الأكثر. ولكن عندما تكون المعتقدات الأساسية (أو الغاية) واضحة ومفهومة وتدخل في الحوار، وعند ذلك فقط، يمكن للقرار أن يصبح قراراً مستنداً إلى الاستفسار العقلاني وليس العاطفة. فهل الهدف هو «خدمة المادة العلمية التي ندرّسها أولاً» أم «توفير البيئة الآمنة والسليمة التي من خلالها يستطيع الطلبة أن يعرّفوا بأنفسهم»؟ عندما يوضع السؤال في إطار الهدف والغاية يمكن للتغيير في السلوك أن يكسب الدعم القوي من المعلمين. وخلاصة القول: إن حواراً من هذا النوع هو الذي يؤسس للتفكير في إطار النظام ومن خلاله.

وإذا نظرنا إلى مبدأ العمل الثالث لهذا الفصل ـ كل معلم يجب أن ينظر إليه على أنه زميل موثوق لدراسة الافتراضات والممارسات الاعتيادية ـ نجد أن كلماته قد اختيرت بعناية فائقة بغية تعزيز فكرة أن «الزميل الموثوق» هو ذاك الزميل الذي لديه الاستعداد والرغبة لرؤية «واقع» النظام بدلاً من الاعتماد على الافتراضات (الواقع المدرك). يعني هذا التعريف ضمناً أن «الاختلاف في الرأي» أمر متوقع في الزمالة. فالشيء الذي يبقي العلاقة في إطار الزمالة والتعاون هو تلك الثقة التي يشعر بها شخص ما

تجاه الآخرين وتفكيرهم ومواقعهم في ضوء تعقيدات النظام وغايته. إن هذا المبدأ يعزز قيمة الدراسة والفحص ويعزز أيضاً أن صلاحية هذه القيمة تعتمد على الدراسة المفتوحة للوقائع التي يقوم بها المعلمون جميعاً وليس فقط القادة الذين يرشحون لهذا الغرض.

فالنظام الكفء يتطلب حواراً دائماً بين الزملاء الموثوق بهم بخصوص أفضل الطرق لتحقيق هدف النظام وغايته. والحوار يحدد دوماً من حيث طبيعة ومضمون المناقشة. وعلى سبيل المثال، عندما يقوم أحد المعلمين في نظام كفء بتعليم درس بطريقة كانت ناجحة معه في الماضي لكنه يجدها غير ناجحة مع مجموعة معينة من الطلبة، فإنه يناقش هذه المشكلة في لقاء يعقد على مستوى الفريق. فالموضوع هنا ليس كفاءة المعلم أو كفاءة الطلبة، بل هو مدى ملائمة التصميم الخاص لمادة الدرس. الغاية هنا هي الوصول إلى جذر المشكلة ومعرفة كيف يمكن لحلول هذه المشكلة أن تكون مصدر علم ومعرفة للممارسات التعليمية للمعلمين الآخرين. وعليه يمكن القول إن جودة مضمون الحوار وروح الزمالة والتعاون التي تؤطر للعلاقات التي أتاحت لهذا الحوار أن يجري هي السمة المميزة الواضحة للنظام الكفء. غير أن المعلم في النظام غير الكفء ينأى بنفسه عن إثارة هذا الموضوع في اجتماع لفريق العمل وذلك خوفاً من تلك الصورة التي قد يراه بها زملاؤه.

الانتقال من نظام غير كفء إلى نظام كفء

من المؤكد أن العمل على جعل هذه الحوارات مثمرة ومنتجة يقتضي الكثير من الوقت والصبر والتحمل والموارد. ولكن الإداريين والمعلمين غالباً

ما يبدؤون برؤية المدرسة على أنها نظام حي معقد يتطور دوماً حتى من بدء المراحل الأولى لهذه المقاربة. يقول سينج وزملاؤه:

> نحن نتوقع [هذا] التطور من خلال طرح أسئلة من مثل «لماذا هذا النظام على هذه الحال؟ ولماذا توجد هذه القواعد؟ وما هي الغاية من هذه الممارسة؟» ... وبما أننا نحن جزء من هذا النظام فإننا مدعوون للاستفسار بمزيد من التعمق ولأن نبحث عن الطرائق التي بها تشكل افتراضاتنا وممارساتنا الاعتيادية جزءاً لا يتجزأ من محاولة تكوين النظام الذي يعمل حالياً. وبذلك يصبح الطرح الدائم للأسئلة أسلوباً للحياة. (Senge et al., 2000, pp. 55- 56).

يوضح الشكل رقم 2-2 بعض الفروق الأساسية بين النظام الكفء والنظام غير الكفء. وكما هو واضح في الشكل تلعب الافتراضات غير المدروسة الدور المهيمن في النظام غير الكفء في حين تشكل الدراسة النقدية السمة المميزة للنظام الكفء. وهكذا يبدو التحدي الماثل أمام ماريا وروب وسوزان متمثلاً في دفع هذه الافتراضات إلى السطح من أجل العرض والاستفسار. وعليهم جميعاً أن يعملوا كزملاء وأن يكونوا على استعداد «لاستجلاء هذه الافتراضات من زوايا جديدة ... وأن يحاولوا فهم من أين أتت» (Senge et al., 2000, p. 76). ويتعين على كل واحد منهم أن يطرح الأسئلة الآتية:

- هل أستطيع أن أعبر عن افتراضاتي بوضوح ثم أشارك في دراستها وفحصها دون أن أتخذ الموقف الدفاعي؟

- هل أستطيع أن أستمع إلى الآخرين وأن أقبل بهم وهم ينظرون إلى افتراضاتي من منظور مختلف، أو ربما من منظور الناقد؟
- هل أستطيع أن أرى معتقدات مشتركة تشكل وجهات النظر كافة؟
- هل أستطيع أن أضع افتراضاتي جانباً، ولو لبرهة قصيرة، وأنظر إلى المدرسة من منظور الآخرين؟
- هل نستطيع نحن كمجموعة من الزملاء أن نطور تبصراً عميقاً جديداً في مدرستنا بعد ذلك الكشف والتساؤل والاختبار لتلك الافتراضات المتعلقة بكيف نحن نفعل الأشياء حالياً؟

الشكل رقم 2-2

الفروق الرئيسة بين النظام الكفء وغير الكفء

نظام غير كفء	نظام كفء
تستند الافتراضات إلى الواقع المدرك. ويبدو أن التربويين قد استسلموا لفكرة «هكذا نحن نفعل الأشياء» (في مختلف الظروف والأحوال) عندما يفكرون بواقع الصفوف والطلبة وظروف عملهم وبهذه الهيئة التعليمية وبهؤلاء المعلمين. ومع ذلك يدرس التربويون ممارساتهم الاعتيادية لكن جوابهم لسؤال «هل هذا هو الأفضل؟» يظل دوماً ضمن حدود ما يفترضونه أنه المجدي (وهذه عموماً نظرة تشاؤمية).	يستند التفكير ضمن إطار النظام على «الواقع» («ما هو؟») وذلك ليتمكن أصحاب المصلحة من تحديد «ماذا يمكن أن يكون». وبدلاً من تمني زوال الواقع أو حجب بعض عناصره، يعمل التربويون على احتضان «المشكلات على أنها أصدقاء» وذلك بهدف تحديد ما هو التغيير الضروري وكيف سيؤثر هذا التغيير بالعناصر الأخرى للنظام وكيف يمكن لهذا التغيير أن يجعل المربين كافة يحققون معتقداتهم الأساسية.

ويضع التربويون افتراضاتهم بأن الممارسة الاعتيادية هي الطريقة الأفضل (والأكثر ملاءمة) لتحقيق معتقداتهم الأساسية.

- وعندما يضعون افتراضاتهم غير المدروسة يعتقدون أن هذه الممارسة هي الأفضل أو أن ما يعتقدونه قائم على الإيمان أو العادة أو التآلف.
- وعندما يضعون افتراضاتهم المدروسة يسألون السؤال «هل هذا هو الأفضل؟» ويتوصلون إلى الجواب الذي يعتقدون أنه الأفضل في ضوء معتقداتهم الأساسية والواقع المدرك.

يتمسك التربويون بمبدأ العمل القائل: إن كل مدرسة هي نظام (كائن) حي معقد له هدف وغاية. لذلك يطبق المعلمون والإداريون مفهوم التفكير من خلال إطار النظام، وهم يعملون دوماً على دراسة واختبار عناصر النظام ليفكروا به ككل وليجدوا الروابط بين هذه العناصر وليروا الأنماط وليفكروا ملياً بكيفية إعادة تصميم أنماط التعلم والنمو. والافتراضات في النظام الكفء قصيرة الأجل بسبب تلك الدراسة النقدية الدائمة للممارسات القائمة بغية معرفة وتحديد كيف تعمل على خدمة المعتقدات الأساسية. (وما إذا كانت تخدمها).

حوار المعلمين (2)

حين بدأت ماريا وروب وسوزان اجتماعهم لم يكونوا يفكرون بشكل متعمد بالافتراضات التي لديهم بشأن المدرسة وطريقة إدارتها وأهمية الضوابط في حياتهم العملية. لكنهم حين افتتحوا حديثهم برزت تلك الافتراضات إلى السطح وباتت أساساً لأي استفسار أو تحليل لاحق.

جوان: آمل أن يكون افتتاح المدرسة قد سار سيراً حسناً.

حوار عادي يحدث بعد ذلك، ثم يثير روب موضوع الممارسات الحالية للتقويم.

روب: برغم أن كل شيء يسير على حال حسن، إلا أن المعلمين بما فيهم أنا، نقوم بعملنا ونفعل ما نفعله في كل عام نركز على صفوفنا. إنني

بانتظار ذاك اليوم الذي فيه ينبغي لي أن ألتقي كارولين وميغيل وسارة لمناقشة تقويمات نصف السنة. وسوف نكون جميعاً في أرجاء هذا المكان.

جوان: ظننت أن المعلمين قد أحسنوا صنعاً في تعاونهم معاً لوضع التقويمات الأساسية. وهم في هذا المكان منذ عامين حتى الآن ويبدو أنهم قد قدموا توقعات مشتركة حيال التعليم من جانب المعلمين والتعلم من جانب الطلبة.

سوزان: أعتقد أن العمل الذي أجري بخصوص تقويمات الرياضيات سار سيراً حسناً.

روب: لكن تقويمات مادة الرياضيات أسهل كثيراً عند وضعها من تقويمات الدراسات الاجتماعية. فقد كنا نجد أنفسنا عاجزين عن المضي قدماً بخصوص ما هو مهم في مادة الدراسات الاجتماعية لدرجة أننا لم نستطع أن نتوصل إلى اتفاق حول ما ينبغي تغطيته في تقويم عام مشترك، فما بالك بطريقة تقويمه؟

جوان: لماذا؟

ماريا: فيما يخصني، أستطيع القول: إنه من المستحيل جعل جماعة من المعلمين يتعاونون معاً لوضع تقويمات أساسية للدراسات الاجتماعية يتفقون حول أي شيء. أنا مسرورة لأني منسق مادة العلوم. أساتذة العلوم الفيزيائية يعملون معاً وأساتذة علوم الحياة يعملون معاً وأساتذة علوم الأرض يعملون معاً.

روب: أوتظنين أن هذا أفضل؟ تبدون جميعاً متفرقين مثل معلمي الاجتماعيات العاملين معاً. فيما عدا أنكم قد اتفقتم جميعاً على البقاء في أركانكم المنفصلة. بينما نحن قد عملنا بضع جولات معاً. [ضحك بخصوص تلك الصورة الذهنية] فأنا لا أستطيع أن أتخيل كيف يبدو الأمر على مستوى المنطقة التعليمية.

ماريا: لا تروق لي تلك الحقيقة أنكم تجمعون العمل في العلوم مع باقي المواد في المدرسة. بل إنني أعتز كثيراً بالعمل الذي قمنا به.

جوان: غير أنني حين ألتقي مع منسقي المنهاج لأتم عملاً معيناً نعمل معاً حتى نصل إلى اتفاق وإجماع حقيقي في الرأي. أعتقد أن هذا هو واجب المنسقين حين يعملون مع المعلمين. ألم يكن ذلك حال التقويمات المشتركة في مجال المواد الأساسية؟

سوزان: لا بد لي من القول: لأطمئنكم أننا قد فعلنا حسناً عندما وضعنا التقويمات المشتركة لمنتصف العام ولنهاية العام. في شهر حزيران / يونيو الماضي جلسنا معاً قبل أن نوزع التقويمات على الأطفال وشطبنا منها الأسئلة التي لم نتوصل إليها جميعاً أثناء العام. وبهذه الطريقة لم يكن أي من الطلبة في موقف ضعيف. وكان المعلمون جميعاً يدعمون بعضهم بعضاً وتوصلوا إلى اتفاق فيما بينهم سريعاً.

ماريا: حسناً، وكيف يكون ذلك أفضل من سواه؟ أليس الغرض من التقويم الأساسي تنظيم ما يعلّمه المعلم؟ إن جهودكم المشتركة التي بذلتموها بقصد أن تكونوا عادلين قد وضعت الطلبة في واقع الأمر

في موقف ضعيف. فالمعلم الذي عمل بوحي من ضميره وحافظ على سرعة العمل لكي «يكمل» المنهاج قد عومل على قدم المساواة مع معلم كان بطيئاً في تعليمه لكي يعمل كثيراً حول مفاهيم معينة ومع طلبة معينين.

روب: لقد عملت مجموعتي على اجتناب تلك المشكلة برمتها وذلك من خلال توخي المرونة في وضع التقويمات. فقد عمل كل واحد فينا على جزء مختلف عن الآخر، لكن كل جزء منها قد مايز بين التعليم وذلك من خلال وضع سؤال للطلاب ليكملوا واحداً من أربعة خيارات.

سوزان: وهل هذا مع ذلك تقويم أساسي؟ يبدو وكأنه أربعة تقويمات مستقلة جمعت على قطعة ورق واحدة.

روب: حسناً، لقد كان ذلك أكثر سهولة من تحمل شجار لا ينتهي حول من يربح ومن يخسر.

جوان: ولكن ألا تظنون أنه منذ أصبح مشروعاً يشمل المدرسة كلها قد غير طريقة التعاون فيما بينكم؟

ماريا: أنا لا أقصد أن أتخذ موقفاً دفاعياً ولكنني في الحد الأدنى جعلت المعلمين يعملون معاً. فهل تظنون حقاً أن منسقي المنهاج يتعاونون فيما بينهم؟ هم مهذبون في اجتماعاتكم لكنهم بعدئذ يعودون ويديرون الأمور كما كانوا يفعلون دوماً. فكروا بتلك الحرب التي أشعلتموها عندما قررتم الانتقال إلى جدول جديد. لم تحققوا الإجماع في الرأي في تلك القضية، بل مضيتم قدماً وفعلتم ما رغبتم بفعله ضاربين عرض الحائط باعتراضاتنا.

روب: يا إلهي! لقد أثرت نقطة ساخنة جداً!

جوان: ألم ننس تلك الحرب؟ يبدو أننا قد تجاوزناها الآن.

ماريا: لكن تلك الحرب كانت بشأن المدرسة والجراح التي سببتها منذ ثلاثة أعوام لا تزال لدينا.

سوزان: أكره تلك الحقيقة أنني بصفتي معلمة جديدة في هذه المدرسة في تلكم الأيام كنت دوماً أنساق إلى حرب قديمة تدور حول موضوع انتهى أمره. وهذا ما يشكل عبئاً على المدرسة وعبئاً علي أنا أيضاً أثناء اجتماعات الهيئة التعليمية. فمتى كانت آخر مرة كنا جميعاً على وفاق؟ يبدو أن كل مشروع بحد ذاته يخلق من المشكلات بقدر ما يفتح من فرص.

جوان: وربما لهذا السبب نحن جميعاً هنا.

لاحظت جوان بهدوئها أن نبرة الاجتماع ومجالات الحديث فيه قد تجاوزت الحدود. وبدا أن المشاركين جميعاً قد أحسوا الآن بالغضب وعدم الارتياح فأخذت تسائل نفسها كيف يمكن لاجتماع يفترض فيه أن يناقش أموراً مستقبلية قد تحول إلى نزاع حول أمور من الماضي. فأخذت تبحث عن وسيلة تنقلها إلى مستوى أعلى من النقاش لكنها غير واثقة من الطريقة التي توصلها إلى هناك.

تحليل حوار المعلمين رقم (2)

يبدو أن ظنون جوان الحميدة بأن المعلمين يعرفون قيمة التعاون في عملهم بخصوص التقويمات الأساسية قد أفضت إلى أحاديث غير متوقعة

حول كيف يبدو التعاون في فرق العمل المختلفة وكيف يشعر المعلمون إزاء جودة هذا العمل. وبدلاً من أن يكون هذا النزاع معوقاً للحوار والتعلم يمكن أن يكون إشارة إيجابية حول صحة وعافية النظام. يقول دوفور وزميله إيكر (DuFour and Eaker, 1998, pp. 25-26) «إن الناس في مجتمع [تعلم محترف] لا يهادنون في التشكيك بالأمر الواقع وهم يبحثون عن منهجيات جديدة واختبار تلك المنهجيات، ومن ثم يفكرون بالنتائج. وليس لديهم مجرد إحساس حاد بالفضول والانفتاح أمام الإمكانات الجديدة بل هم يدركون أيضاً أن عملية البحث عن الأجوبة أكثر أهمية من الجواب نفسه. أضف إلى ذلك أن بحثهم هذا هو عمل جماعي مشترك.»

ومع أن الحوارات الصعبة حول النواقص الحالية يمكن أن تكون فرصة سانحة، إلا أن ذلك يحتاج إلى زمالة وتعاون حقيقيين فيما بين المشاركين لكي يظلوا جميعاً يركزون على الغاية والهدف وليس على الشخصيات وقصص من الماضي. غير أن افتراض أن الجميع يأتون لهذه الطاولة ولديهم هذا الاحترام وهذا الإدراك مسألة فيها نظر. إن مسؤولية جوان في هذه المرحلة من الحوار تقتضي بألا تضع حداً للنزاعات الناشئة فقط بل أن تسهل وتيسر قدرة الجماعة على الغوص إلى ما تحت سطح الحوار، وأن تتطرق إلى الافتراضات بالنقد والتحليل وأن تدرس وتتفحص المشكلات الخاصة بالنظام وأن توضح تفاصيل الغاية والهدف.

حوار المعلمين رقم (2) (تتمة)

بعد أن فكرت كثيراً بهذا الحوار أدركت جوان أن المعلمين قد أغرقوا أنفسهم في قصص من الماضي وفي صراعات لا تزال قائمة. ومع ذلك فهم

قد بدؤوا في عملية التفكير من داخل وفي إطار النظام أي إبراز الافتراضات إلى السطح والتشكيك فيها وتعريف المشكلات. لكنها الآن تفرض العودة في المناقشات إلى السبب الأصلي لعقد هذا الاجتماع.

جوان: عندما كنت في مكتبي قبل المجيء إلى هذا الاجتماع وضعت قائمة بالبرامج المنفذة سابقاً وحاولت أن أجد بعض العناصر المشتركة فيما بينها. وكان واحداً من هذه العناصر المشتركة تقويم أداء الطلبة وهو موضوع له صلة مباشرة بما نحن بصدده في هذه المناقشة حول التقويمات الأساسية.

روب: إن كنت تظنين أن مناقشتنا حول التقويمات الأساسية تخلق المشكلات فسوف يصبح الأمر أكثر سوءاً حين تنظرين إلى مختلف توقعات المعلمين بخصوص تصحيح أوراق الامتحان والمشاركة داخل الصف والحضور إلى المدرسة والواجب المنزلي وعمل الطلبة معاً وتعاونهم والواجبات الخاصة بالقراءة والكتابة واستخدام قواعد اللغة الصحيحة... إلخ.

ماريا: حسناً، إن الطريقة الوحيدة لإصلاح هذه المشكلات تتمثل في الاتفاق على مجموعة مشتركة من التوقعات لطلبة هذه المدرسة مثل كيف يبدو المشارك الجيد في الصف ... أو ماذا يعني أن يكون المرء «مستعداً» للحصة الدرسية. أعتقد أنني أتحدث هنا عن قاعدة لهذه الأمور ـ أو قاعدة واحدة نستطيع جميعاً أن نستخدمها.

سوزان: الأمر أكثر من ذلك. فنحن، المعلمين، نعمل بمعزل عن بعضنا. لا نستطيع التواصل مع بعضنا بخصوص طريقة التعليم، وما نتوقعه

من الطلبة وكيف نقيّم الطلبة. أعتقد أننا قد أضعنا الهدف الذي كان لدي حين دخلت سلك التعليم، أي نسائل ونحاسب الطلبة جميعاً عن منجزات عليا.

جوان: يبدو لي مما أسمع أن علينا أن نختار: إما العودة إلى معتقداتنا الأساسية من حيث الصرامة ومحاسبة الطلبة ومعالجة المشكلات الخاصة بتقويم أداء الطلبة، أو أن نضحي بما نعتقده ونتابع عملنا على الحال نفسه. ولكن كما تتضمن الملاحظة التي أبدتها ماريا فإن الخيار الأول سوف يقودنا للحديث عن تصحيح أوراق الطلبة ووضع علامات لسلوكهم مقابل قاعدة عامة واحدة ومشتركة تنطبق بالتساوي على جميع الصفوف. ولكن يخطر ببالي أننا إذا قبلنا بذلك فإننا نتحدث أيضاً حول طريقة وضع العلامات للطلبة والشكل الذي به نضع التقرير حول إنجازات الطلبة.

ماريا: هل تقصدين بهذا أننا يجب أن نتطرق لكل هذه المشكلات؟ لا أعتقد أننا نعرّف الإنجاز بطريقة واحدة.

روب: لكي لا أبدو متحفظاً إزاء الصرامة والمحاسبة أو ضرورة اعتماد بعض التغييرات الكبرى، ولكن أليس من الذكاء أن نبدأ بالأشياء الصغرى وأن نتخذ موضوعاً واحداً للمرة الواحدة؟

سوزان: أرى هذا معقولاً، ولكننا يجب أن نجعل المعلمين جميعاً يعملون معاً ويتعاونون في كل أمر نفعله. وهذا يقود إلى رأي يقول: إن المعلمين بحاجة لمن يساعدهم في كيفية وضع التقويمات الجيدة للأداء وتقرير علاماتها.

روب: أرجوك، آمل أنك لا تطلبين مجيء عملاق آخر من عمالقة التربية ليأتي ويعلمنا كيف نؤدي واجبنا.

سوزان: كلا، أنا أفكر فقط بالمعلمين في هذه المدرسة الذين لديهم الخبرة والمهارة في وضع تقويمات الأداء واستخدام القواعد، المعلمين الذين يرون تقويم الأداء على أنه أشد صرامة.

جوان: يعجبني هذا الكلام. أنا أعرف بعض المعلمين الذين لديهم الاستعداد ليحدثونا عن عملهم في التقويم.

ماريا: يبدو هذا جيداً، لكنني لا أدري إن كنا مستعدين لذلك. من هم المعلمون الذين سوف يقفون أمام زملائهم ويتباهون بمدى جودتهم؟ وأيضاً، متى كان المعلمون في هذه المدرسة يتحدثون عما يفعلون؟ وإن فعلوا، فمن الذي يتبنى طريقتهم في العمل، بصرف النظر عن جودة عملهم؟

سوزان: ولكن أليس هذا سبباً آخر لما يتوجب علينا فعله؟ فنحن جميعاً في نهاية المطاف متفقون على الصرامة والمحاسبة، وننظر فقط إلى تقويم الأداء باعتباره طريقة لإتقان فعل ما نؤمن به إيماناً عميقاً.

روب: أنا جاهز لأخبر بعض زملائي أنهم لا يعرفون كيف يقيمون الطلبة ويقررون علاماتهم بطرقة عادلة ومنصفة. أليس للطفل الحق بأن يعرف ماذا يعني التميز والامتياز ثم لا يجد أن ذلك يختلف استناداً إلى تعريف دقيق من معلم معين؟

ماريا: ولكن ماذا ستفعل مواجهة زملائنا بخصوص عناوين كثيرة؟

جوان: لست واثقة إلى أين نذهب بهذا الأمر، ولكن يبدو واضحاً أن لدينا بعض الأمور الخاصة بتقويم أداء الطلبة وبحاجة إلى المعالجة، أمور سيكون لها أثر عميق جداً على أشياء كثيرة نفعلها ونسلم بها جدلاً في هذه المدرسة. وإذا كان لنا أن نسير نحو الأمام في هذه المدرسة يتعين علينا أن نناقشها ونشبعها دراسة.

روب: لا شك أن الإمكانية موجودة لكنني يجب أن أرى الأفراد في هذه المدرسة يعملون متعاونين جيداً.

جوان: وماذا تظن أننا نحن الأربعة نفعل الآن؟

روب: إنني أستمتع بوقتي ولكن كل ما حصل حتى الآن مجرد كلام، وليس فعلاً.

سوزان: لكنني، يا جوان، أعجبني قولك بخصوص السير إلى الأمام بهذه المدرسة. إن الشيء الأكثر أهمية والذي يمكننا فعله هو أن نجعل الجميع يعيدون التأكيد على هدفنا وغايتنا وأن يفكروا مجتمعين وكأنهم مدرسة واحدة، يدرسون ويتفحصون بنهج ناقد كل ما نفعله.

ماريا: يبدو لي على الرغم من شكوكي حيال ما نستطيع فعله أننا أخيراً قد ناقشنا بصراحة بعض الأمور التربوية الحقيقية.

روب: واو! لقد نظرت إلى ساعتي للتو. لقد مكثنا هنا لما يقرب من ساعتين. ولا بد لي من الذهاب ولكن دعونا نتابع هذا الأمر.

ماريا: وأنا أيضاً علي الذهاب. لقد كان هذا النقاش تجديداً لنشاط شخص قديم في المدرسة مثلي.

جوان: أريد أن نتابع نحن الأربعة هذا الحوار. لقد اقترحت سوزان أن نركز الاهتمام على كيفية مساعدة الأساتذة في وضع تقويمات جيدة للأداء. ويوجد أيضاً موضوع عدم التنسيق في طريقة تقويم أداء الطلبة في المدرسة جمعاء. في اجتماعنا القادم نستطيع وضع بعض الخطط الملموسة لمزيد من العمل بخصوص تقويم الطلبة.

ماريا: أشعر بشيء من القلق إزاء تعقيدات كل ما تحدثنا عنه اليوم لكنني بكل تأكيد أريد الحضور من أجل ذاك النقاش.

روب: وأنا كذلك.

سوزان: إذا كان هذا كله يفضي إلى تقدم المدرسة.

جوان: أشكركم جميعاً على دعمكم.

تحليل لحوار المعلمين (2)

لقد وضع هذا الحوار الأسس لأرضية مشتركة لجوان والمعلمين في مدرستها لكي يفكروا بالتحسين المستمر من منظور النظام نفسه، وربما لأول مرة يجمعهم هكذا نقاش في عملهم المهني. والشيء الذي جعل تأسيس هذه الأرضية المشتركة ممكناً أن جوان نفسها أوجدت الفرصة للحوار، أي «استجلاء حر يجلب إلى السطح العمق الكامل لخبرة وفكر الأفراد وفي الوقت نفسه يتحرك بهم إلى ما هو أبعد من آرائهم الفردية» (Senge, 1990, pp. 239,241). لقد برزت للوجود عملية مشتركة، هي تحديداً تصور ما هو مطلوب فالثغرة الكائنة بين ما هو قائم وما يمكن أن يكون هي التي تحرك الجميع نحو التخطيط والعمل.

ولكي يتتابع هذا الحوار مع الزمن يتعين على جوان أن تواصل (من خلال أقوالها وأفعالها) تبيانها للجميع أنها ترى حواراتها مع المعلمين على أنها سعي مشترك. ولكن من المهم ألا تنسى أن هذا العمل سوف يكون صعباً. يقول دوفور وإيكر (Dufour and Eaker, 1998, p. 283):

«إن أعضاء مجتمع التعلم المحترف يجب أن يكونوا على استعداد لأن يخوضوا معاً في مآزق لا ترتيب لها وأن يتحملوا الإزعاجات المؤقتة، وأن يقبلوا بالشك والمجهول، وأن يحتفوا باكتشافاتهم وأن ينتقلوا سريعاً إلى ما وراء أخطائهم. ينبغي لهم أن يدركوا أنه بالرغم من التخطيط الجيد والمتقن لا بد من حدوث سوء فهم في بعض الأحيان وأن عدم اليقين سوف يسود وأن الناس سيعودون لعاداتهم القديمة وأن الأشياء قد تفسد».

غير أن الفوضوية التي تكتنف هذه العملية يسهل تحملها عندما تصبح الزمالة والتعاون سعياً مشتركاً من أجل أفضل السبل لتحقيق الهدف المشترك ذي القيمة العليا.

تأملات مدير المدرسة (3)

في مذكرة أرسلتها إلى المعلمين الثلاثة عقب الاجتماع أعادت جوان التأكيد على الهدف المتفق عليه قبيل انتهاء الاجتماع، حيث قالت:

«لكي نضع بعض الخطط الملموسة من أجل مزيد من العمل باتجاه تحقيق أفضل لأهدافنا المتوازية للصرامة ولمحاسبة الطلبة من خلال تقويم أكثر فاعلية لأداء الطلبة».

غير أنها حين حاولت وضع جدول أعمال للاجتماع وجدت أن الهدف غامض ومعقد في آن معاً. وقالت في نفسها لماذا ذكرت «بعض» الخطط وليس واحدة؟ أليس من الأفضل أن تكون لدينا خطة واحدة لجمع الأساتذة كلهم معاً؟ ولكن أليس تعدد الخطط أفضل من الخطة الواحدة في استيعاب الاحتياجات المختلفة؟ وماذا بشأن «ملموسة»؟ يبدو شيئاً جميلاً ذكر كلمة ملموسة، ولكن هل سنعمل نحن الأربعة على وضع خطط ملموسة للمعلمين الآخرين دون أخذ مدخلاتهم؟ ثم ألا ينبغي لهذه الخطط أن تكون أكثر اكتمالاً لكي تكون واضحة في نظر المعلمين إزاء اتجاه الحوار؟ وماذا عن كلمة «العمل»؟ ألسنا بحاجة لحوارات أخرى داخل المدرسة لنضم إلينا الآخرين قبل أن نعمل؟ وأخيراً «تقويم أداء الطلبة» - لقد كوّن الاجتماع الأخير في نفسي انطباعاً بأن المدرسة كلها مجمعة في هذا الأمر. يبدو تقويم الأداء نقطة مركزية أولى، ولكن ماذا لو واصل المعلمون العزف على هذه النغمة التي ليس لنا حتى الآن معايير مشتركة حول أي شيء - ابتداءاً من الحضور وحتى مهارة الكتابة؟ إن استطعت وضع هذه المسائل كلها على طاولة الحوار مع ماريا وروب وسوزان فقد نمضي ساعتين أخريين دون أي إحساس حقيقي بالإنجاز. كم مرة سوف يأتي هؤلاء المعلمون الثلاثة إلى طاولة الحوار إذا كانت لدينا حوارات لا نهاية لها حول مشكلات في المدرسة؟

غير أن تأملاتها هذه أثارت في ذهنها سلسلة من التساؤلات حول ماريا وروب وسوزان، من مثل: هل باتت ماريا متشككة بعد كل هذه السنوات الطويلة من الخدمة، ومن ثم معوقاً للتغيير؟ أم هل هي تعبر بصراحة عن ملاحظات تعكس واقع المدرسة؟ هل يستطيع روب أن يبتعد قليلاً عن

نجاحاته داخل غرفة الصف وعن وجهة نظره الناقدة لزملائه فيفكر بجهود تعاونية مستدامة تهدف إلى تحسين المدرسة؟ وما هي «المدرسة الأفضل»؟ وما هو إنجاز الطلبة؟ وهل تفهم سوزان حق الفهم تعقيدات هذه المدرسة لكي تساعد في عملية سوف تتضمن مداولات دقيقة ونافذة حول ما يمكن أن ينجح تحقيقه وكيف؟ وأدركت جوان أنها تستطيع لمجرد إثارتها هذه الأسئلة أن تطرحها نفسها بخصوص أي فرد من أفراد أسرة المدرسة بما فيهم هي نفسها.

سيكون الاجتماع القادم أكثر تعقيداً مما توقعت جوان. لقد بدأت تقدر ذاك الوابل من الأسئلة التي هيمنت على تفكيرها وأخذت تراها فرصاً لربط مختلف العناصر معاً لكي تحدث التغيير داخل المدرسة. لقد وضعت هذا في ذهنها وبدأت تصوغ مجموعة من الأسئلة والمحاولات لتستنتج الصلات البينية فيما بينها قبل أن تصنع إطاراً للخطة.

- أين نريد أن تكون مدرستنا؟ هل يكفي أن نقول: إننا نريد الصرامة ومحاسبة الطلبة؟ وهل توجد معتقدات أساسية يتوجب إبرازها للسطح وتوضيحها؟ وما الصلة بين هذه المعتقدات والإنجاز؟

- ما الذي يجعل مدرستنا ما هي عليه؟ ما عناصرها وكيف ترتبط ببعضها؟ هل توجد أنماط ثابتة لهذه العلاقات؟

- لماذا ينبغي أن يكون تقويم أداء الطلبة هو المكان الذي منه نبدأ بتطوير المعلمين؟ وما الذي يجعله بهذه الأهمية لنا؟

- ماذا لدينا بخصوص تقويم الأداء ويجعلنا نتقدم إلى الأمام باعتبارنا مؤسسة تعلم؟

- أين توجد الفرص داخل المدرسة من أجل التحسين المدرسي المستمر بخصوص تقويم أداء الطلبة؟
- ما هي الحواجز التي تحول دون التحسين المدرسي المستمر؟ وكيف يمكننا أن نتجاوزها؟
- ماذا يتعين علينا أن نعرف بخصوص مدرستنا لكي تنجح عملية التحسن المستمر؟ وكيف يمكننا تغيير الأنماط في مدرستنا ليكون العمل فاعلاً ومؤثراً؟
- من سوى هؤلاء يجب أن ينضم إلى الجماعة كخطوة لاحقة؟

خلاصة ما تقدم ونظرة إلى المستقبل

النظام الكفء هو نظام يكمن داخل المدرسة باعتبارها نظاماً حياً معقداً له هدف وغاية. ومن خلال التفكير من داخل النظام وحوار الزملاء يمكن للإداريين والمعلمين أن يبدؤوا عملية تحليل ناقد للافتراضات التي تطيل أمد الوضع الراهن وكذلك عملية إدراك التعقيدات والنزاعات داخل المدرسة التي لم تعرف من قبل، وعملية الترحيب بالمشكلات على أنه صديقة وكذلك رؤية الثغرات بين ما هو قائم وما يمكن أن يكون. ولكي يكون للمدرسة هدف وغاية يتعين على أعضاء أسرة المدرسة أن يحددوا معتقداتهم الأساسية وأن يطوروا رؤية مشتركة. وبعد أن تؤسس هذه جميعاً يمكن أن يصبح تطوير المعلمين هادفاً وشاملاً للجميع.

خطوة جوان الآتية: يتعين عليها الآن أن تقود من خلال العمل مع أصحاب المصلحة الرئيسين لتحديد المعتقدات الأساسية للمدرسة ووضع رؤية مشتركة.

خطوة ماريا وروب وسوزان الآتية: يتعين عليهم أن يحسموا أمرهم بخصوص الالتزام بالعمل إلى جانب جوان في هذه الجهود وأن يقدموا آراءهم بملء حريتهم لضمان أن تكون الرؤية مشتركة وأنها تعطي الجميع صورة منطقية وقوية الترابط.

خطوة القارئ الآتية: ضع في ذهنك صورة مدرستك ومنطقتك التعليمية وفكر بالأسئلة الآتية:

- هل مدير المدرسة هو القائد التعليمي؟ إن لم يكن هو، فمن؟
- ما هي «قيادة المدرسة»؟ هل هي الإدارة نفسها؟ وهل يجب أن تكون كذلك؟
- هل توجد قضايا ثقة تعترض سبيلنا؟ ما هي؟ وأين هي؟ وفي أي مكان تكون الثقة في أقوى حالاتها؟ لماذا؟ هل توجد هنا خبرات يمكن أن نستعين بها لمعالجة فقدان الثقة بميادين أخرى؟ وما هي هذه الخبرات؟ وكيف يمكننا الاستعانة بها؟
- بماذا نعتقد؟ وما هي المعتقدات الأكثر أهمية؟ ومن أجل كم من الأفراد؟ كيف نعرف؟ هل ما لدينا من شواهد صحيحة وموثوقة؟
- عندما نعمل على استجلاء التغيير هل لدينا معايير للحكم على فاعلية أية مقاربة؟ وهل تستخدم هذه المعايير؟ وكم مرة؟ وما الدليل على ذلك؟
- هل ندرس الممارسة الحالية مقابل مجموعة من المعايير؟ وهل نستخدم تلك المعايير دوماً؟ بانتظام؟ ما هو المعيار؟ وما الدليل؟

- هل يوجد توافق بين المعتقدات في المدرسة والمعتقدات في المنطقة؟ وإن وجد، هل يستطيع المعلمون أن يضعوا تفاصيل هذه المعتقدات؟ وإن لم يستطيعوا هل يمكن مناقشة الفروق؟

- هل نستطيع التحدث فيما بيننا؟ وعن ماذا؟ وهل توجد أنماط في هذا الشأن؟

- إنه عمل صعب، فهل لدينا الإرادة والطاقة على فعله؟ من يملك هذه الإرادة؟ ومن لا يملكها؟ وهل ثمة أي اختلاف بين من يملكها ومن لا يملكها؟ لماذا؟

الفصل الثالث

تصور النتائج المطلوبة

أسئلة أساسية

ما المعتقدات التي تحدد هدفنا وغايتنا؟ وكيف نعرفها حين نراها؟

مبادئ العمل

- الرؤية المشتركة توضح تفاصيل الصورة المترابطة منطقياً لما سوف تبدو عليه المدرسة حين توضع المعتقدات الأساسية موضع العمل والممارسة.
- تستند مشروعية الرؤية المشتركة على مدى تمثيلها لجميع آراء المجتمع المدرسي.

الفكرة العامة للفصل

يركز هذا الفصل على كيفية تحرك مدرستنا الوهمية هذه خلال أول خطوتين نحو التحسين المستمر، وهما: تحديد وتوضيح المعتقدات الأساسية ووضع الرؤية المشتركة. إن غاية كل مدرسة أن تجعل منجزات الطلبة أقرب ما يمكن إلى الكمال، والمعتقدات الأساسية هي التي تعرّف بالإنجاز وتحدده.

تقتضي الخطوة الأولى، أي تحديد وتوضيح المعتقدات الأساسية، حواراً دائماً ومستداماً فيما بين ممثلي أفراد المجتمع المدرسي جميعاً. ومع أن الأفراد يحققون الإجماع في الرأي حول ما ينبغي أن تكون عليه المعتقدات الأساسية، إلا أن هذا الإجماع قد ينهار حين يتعلق الأمر بتوصيف ما تبدو عليه تلك المعتقدات من الناحية العملية. وبهذه الخطوات تبدأ الرحلة نحو استقلالية مشتركة ووضع الإطار للنظام الكفء الذي يتضمن التطوير الهادف للمعلمين.

وعندئذ ينبغي أن تنتج الخطوة الثانية للتحسين المستمر الرؤية المشتركة للمدرسة: أي صورة مترابطة منطقياً لكيفية عمل النظام حين تكون المعتقدات الأساسية قد وضعت بحالة العمل والممارسة. ولا يمكن للإداريين والمعلمين أن يحددوا الثغرات بين ما هو قائم فعلاً وما يمكن أن يكون والتقدم نحو تطوير هادف للمعلمين يعزز ويقوي نظاماً كفئاً إلا حين يكون للمدرسة رؤية مشتركة.

يقدم لنا هذا الفصل أيضاً شخصية جديدة هي شخصية هنري المشرف على المنطقة التعليمية. وهو إداري ذو خبرة طويلة لكنه جديد نسبياً في هذه المنطقة. اشتهر بتلك الأهمية التي يوليها للبيانات (وتحديداً تلك النتائج التي يحققها الطلبة في تقويمات الولاية)، التي كانت أحد الأسباب الداعية إلى تعيينه في هذا المنصب. وقد منحه مجلس التربية والتعليم تفويضاً واضحاً جداً بالعمل على جعل المنطقة بكاملها توجه عنايتها الشديدة للمعايير التي تضعها الولاية.

وضع جدول الأعمال

تأملات مديرة المدرسة (4)

انطلقت جوان بسيارتها خارجة من موقف السيارات الخاص بمجلس التربية والتعليم ويداها مشدودتان إلى عجلة القيادة. ثم سمعت صوت منبه سيارة من ورائها كان سائقها قد نفد صبره حين لم تتحرك بعد أن أصبحت إشارة المرور خضراء. كانت قد خرجت من أول اجتماع لها لهذا العام مع هنري ما جعلها تشعر بالقلق إزاء جهودها التي لم تكتمل بعد بخصوص التواصل مع المعلمين بهدف تحسين جودة التعليم والتعلم. لقد أكدت على قيمة الحوار مع المعلمين حول كيفية جعل تطوير المعلمين أكثر تواؤماً مع احتياجاتهم، بينما أكد هو على ضرورة تحسين الأداء العلمي للطلبة ودعم هذا الإنجاز على مر الزمن. وقد أقر هنري بحاجتها لأن تمارس مزيداً من القيادة التعليمية في مدرستها لكنه أصر في الوقت نفسه على أن تكون هذه الجهود مستندة إلى البيانات وأن ترتبط بالإنجاز العلمي (وليس بإملاء من أجندات المعلمين أفراداً) . أما ما تبقى من هذا الاجتماع فلم تكن صورته واضحة لدى جوان، فكانت عبارات مثل «تحسين الإنجاز العلمي» تشكل أصواتاً متنافرة النغمات في ذهنها ـ مثل آباء الطلبة سريعي الغضب، مراسلي الصحف العدائيين والمشرّعين الغاضبين أخلاقياً ـ فهذه جميعاً أصوات تطالب بمعرفة لماذا لم تتحسن جودة التعلم.

ووصلت جوان إلى المدرسة في الوقت المناسب لتشهد التدريب العملي (البروفة) لمسرحية الخريف، حيث كانت تعمل جاهدة لإبقاء حوارها الداخلي بعيداً عن إغراق حوار الطلبة على المسرح. وفكرت بالاتصال بـ (إد) أثناء فترة الاستراحة بين فصلي المسرحية لكنها لم تشأ أن يعرف

بمدى انزعاجها. ومع أنه زميل يتمتع باحترام الجميع لكنها كانت على علم أكيد بتلك التراتبية الهرمية للبيروقراطية التي تفصل بينهما.

لكن جوان لم تبدأ بتذكر مقاطع أخرى من حوارها مع المشرف على المنطقة التعليمية إلا في صباح اليوم اللاحق لهذا الحوار حين كانت في طريقها إلى المدرسة.

- أكد هنري على أهمية مراقبة نتائج امتحانات الولاية دوماً، وبناء القدرات داخل المدارس من أجل جعل الإنجاز العلمي العالي واقعاً ملموساً وتركيز انتباه المنطقة التعليمية بأسرها على عملية التعليم والتعلم داخل غرفة الصف وما ينتج عنها من إنجاز ونجاح للطلبة كما ينبغي تعريفها.

- أشار في حديثه إلى مداخلة قدمها ريتشارد إلمور Richard Elmore حول التفكير الاستراتيجي جعلته يشعر بالالتزام نحو ضرورة دفع التفكير في المنطقة نحو ما يجري داخل غرفة الصف (Lecture, National Staff Development Council Annual) Conference, 9 December, 2002).

- وأكد أيضاً على أنه هو ومساعده يعتمدان كثيراً على مديري المدارس باعتبار أنهم حلقات الوصل الأساسية بين مكتب المنطقة التعليمية وغرفة الصف، وإيصال الرسالة إلى المعلمين بأن عملهم أساسي في تعزيز أداء ونجاح الطلبة.

وحين أحست بالقلق إزاء متابعة تسلسل الأفكار في ذهنها قبل أن تضيع في زحمة أعمال اليوم، جلست جوان إلى مكتبها ورسمت مخطط Venn الذي يبين أوجه المقارنة بين معتقداتها بخصوص إدارة العمل في

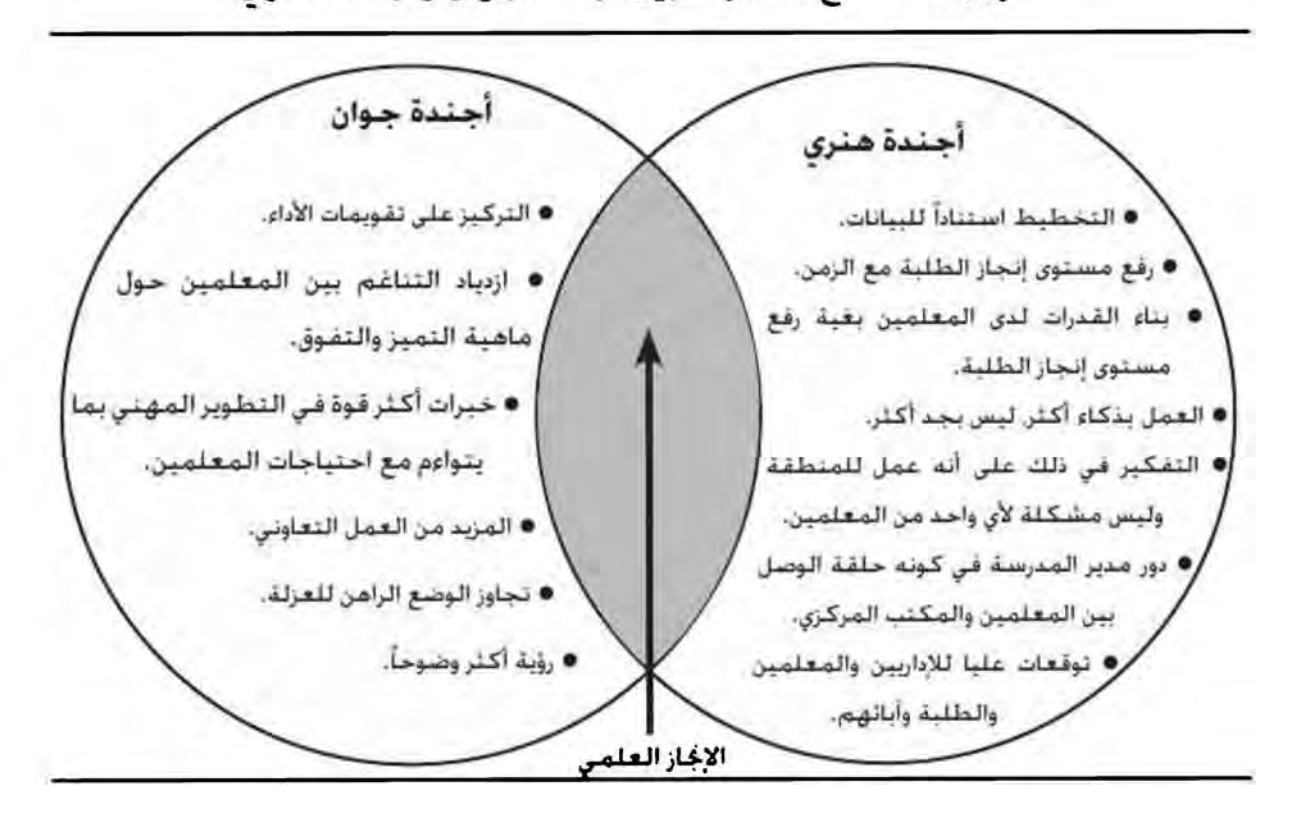
مدرستها والنقاط الرئيسة التي عددها هنري أثناء اجتماعهما (أنظر الشكل 3-1)، وبينما هي تظلل ذلك المقطع المشترك بين الدائرين بقلمها الرصاص جاءها الجواب على حين غرة فكتبت بحروف كبيرة في ذلك المقطع المشترك الكلمتين «الإنجاز العلمي».

تحليل تأملات المديرة (4)

قد يبدو هذا الجواب الذي ومض على نحو مفاجئ في ذهن جوان غير ذي أهمية لكنه في واقع الأمر خطوة لها أهميتها في تطوير رؤيتها الشخصية لعملها كمديرة للمدرسة. فإذا قررت أن الإنجاز العلمي يتصدر الأولويات، فكيف سوف يغير ذلك في تخصيصها الراهن للوقت والطاقة والموارد؟

الشكل رقم 3-1

إيجاد المقطع المشترك بين أجندة جوان وأجندة هنري



وهل سوف تتخذ الخطوات الآتية:

- تخصيص أموال لتطوير المنهاج بغية إيجاد تواؤم أقوى بين المعايير التي وضعتها الولاية والعمليات المستهدفة و «الأفكار الكبرى» في المنهاج الذي يضعه المعلم.
- البحث عن أفضل الممارسات للتقويم لدى كل من المعلمين وفي المؤلفات التربوية بغية تحديد كيف يمكن اكتساب المزيد من البيانات الموثوقة حول عمق فهم الطلبة.
- تقويم كيف يمكن للمعلمين أن ينوعوا في التعليم لغرض مساعدة الطلبة جميعاً على المشاركة في عملية التعلم.
- التعاون مع آباء الطلبة للتأكد بأنهم قد أبلغوا بالمواعيد الأساسية للتقويمات (محلياً وعلى مستوى الولاية) بالإضافة إلى أمور أخرى ذات صلة بما في ذلك هيكلية التقويم والتركيز على المضمون ودورها في عملية تعلم الطلبة والدعم المتاح.

ولكي يمكن إحداث التحول في المجتمع المدرسي يجب أن تكون الرؤية مشتركة. ويتعين على جوان ألا تعمل فقط على إعادة تأطير عملها الخاص بهدف متابعة أجندتها الجديدة، وإنما أيضاً أن تشرك أصحاب المصلحة الآخرين في هذا الجهد نفسه. وكما يقول سينج وزملاؤه (Senge et al. 2000):

> لنفترض أن ثمة وسائل تتيح لهم جميعاً أن يتكلموا معاً ـ ليس لمرة واحدة وإنما لمرات متتالية بدءاً من الافتراض أنهم

جميعاً يضعون في أذهانهم دوماً مصلحة المدرسة وطلابها. وبعدئذ يمكن لنظام المدرسة أن يبدأ بالتحول من مجموعة معقدة من دوائر منفصلة إنما تجمع بينها أواصر قوية إلى جسم واحد من الأفراد الذين يتعلمون معاً ولصالح هدفهم المشترك(p. 272) .

ولكي ننطلق بهذه الفكرة إلى الأمام سوف تحتاج جوان مرة أخرى إلى الاتصال بأصدقاء مهمين. لكنها في هذه المرة سوف يتعين عليها أن تلقي شبكتها على مساحة أكبر. فهي بحاجة لأفراد (من كل الجماعات المهمة ـ الآباء وأعضاء المجتمع والمعلمين والطلبة) من الذين لديهم صورة واضحة حول ماهية المدرسة الآن وكيف ينبغي أن تكون وكيف يمكن تحسينها. فهي بحاجة لمجموعة عمل.

إن الغاية من تشكيل مجموعة عمل تتمثل في الانتقال بكافة المشاركين من أدوارهم الفردية باعتبارهم أصحاب مصلحة (وهذا ما اصطلح على تسميته استقلالية الفرد) إلى دور مشترك لمسؤولية مشتركة (الاستقلالية الجماعية).

- **فالاستقلالية الفردية** هي طريقة للعمل يكون فيها الناس عموماً يعملون منفردين سعياً وراء أهداف ومصالح ذاتية التعريف: لأنهم لا يرون حاجة ملحة لخدمة النظام وأهدافه. والمدرسة من حيث كونها نظاماً تصبح نوعاً من كونفدرالية مفككة تضم بداخلها جهوداً فردية ضمن بيئات منعزلة. والاستقلالية الفردية تسود في نظام غير كفء، حيث يفترض الأفراد أنهم يستطيعون إنجاز

المزيد حين يعملون بمفردهم بدلاً من العمل مع الآخرين، وأن النظام موجود أصلاً ليدعم جهودهم الفردية.

- **والاستقلالية الجماعية** هي طريقة في العمل يتعاون فيها الأفراد عموماً سعياً وراء تحقيق أهداف ومصالح مشتركة تخدم الفرد والنظام معاً. والمدرسة كنظام تصبح هيئة موحدة في تصميمها على تحقيق النتائج المرجوة ومع ذلك، فهي تشجع وتعزز الاستفسار المفتوح والإبداع الفردي. والاستقلالية الجماعية هي علامة مميزة لنظام كفء. والنظام الكفء يثبت ويبرهن ذاته عندما يؤدي كل واحد في هذا النظام أداءً أفضل بنتيجة تلك المساعي الجماعية ويقبل بالمحاسبة عن ذاك التحسن (وهذا مبدأ للعمل سوف نبحثه بالتفصيل في الفصل السابع).

ولكن يتم الانتقال من الاستقلالية الفردية إلى الاستقلالية الجماعية يتعين على أصحاب المصلحة أن ينخرطوا في حوارات من وحي الزمالة حول المدرسة وأهدافها ومعتقداتها ومشكلاتها. وكما أشرنا في الفصل الثاني لا يخلو هذا النوع من الحوار والأحاديث من السجال أو الاختلاف. وسوف يقدر أصحاب المصلحة أن هذه الحوارات التحليلية (والعسيرة في كثير من الأحيان) هي السبيل الوحيد لإجراء فحص بصورة مستمرة عما إذا كانت الممارسة الاعتيادية هي الطريقة الأفضل لتحقيق الرؤية المشتركة للمدرسة. والحوار الآتي يوضح قدرة المعلمين على تعلم كيف يصبحون مفكرين من داخل النظام وفي إطاره. وقد كانت دوماً لدى هؤلاء المعلمين إمكانية التفكير بالنظام إلا أن الواقع اليومي لعملهم قد ترك تلك الإمكانية دون أن تتحقق أو دون أن يتطرق لها أحد. ومع أن هؤلاء

المعلمين ما فتئوا يسألون أسئلة هادفة في هذا الحوار إلا أنهم في الوقت عينه يصبحون أكثر فضولاً لمعرفة الإجابات عن هذه الأسئلة.

حوار المعلمين (3)

مع أن جوان على استعداد لأن توسع حجم هذه الجماعة إلا أنها أرادت أن تحترم تلك العلاقة التي جمعتها بهؤلاء المعلمين الثلاثة الذين يعودون للاجتماع الآن لإعمال فكرهم حول طريقة لجعل الحوار يدور بين جماعة أكثر عدداً. وهنا تطرح جوان أربعة أسئلة على هؤلاء الزملاء:

1. من سوف ندعو للاجتماع؟

2. من ينبغي له أن يسهل تشكيل مجموعة العمل؟

3. كيف سيحدد اجتماع مجموعة العمل هذه؟

4. ما الذي تناقشه المجموعة فعلاً؟

السؤال (1): من سوف ندعو للاجتماع؟

سوزان: حسناً، نحن بالتأكيد بحاجة لأن يكون لدينا معلمون وإداريون.

روب: تمت الموافقة، ما السؤال الآتي؟

ماريا: مهلاً، ليس بهذه السرعة! ألسنا بحاجة لأن ندعو بعض الطلبة أيضاً؟ إذا كان طلبتنا صغاراً فلم لا ندعو طلبة سابقين؟ أعني، نحن نتحدث عن إنجازهم وهم جزء مهم جداً من عملية التعلم التي تحدث داخل غرفة الصف.

روب: حسناً، قد أقول إن آباءهم يعرفون عن عملية التعلم داخل غرفة الصف أكثر مما يعرفه الطلبة أنفسهم. وهم على الأرجح يثمنون عملية التعلم أكثر مما يفعل ذلك أبناؤهم.

جوان: أعتقد أننا يجب أن ندعو الآباء أيضاً.

روب: ولم لا ندعو الجميع إذاً؟ أعضاء المجلس، قادة الأعمال، السياسيين في المجتمع، المراسلين الصحفيين ...

جوان: إنني أعتقد أننا يجب أن نفعل ذلك.

ماريا: الله أعلم، كل هؤلاء الأشخاص لهم آراؤهم حول ما نفعل نحن وبإمكاننا مرة أن نجري حواراتنا حول الطاولة نفسها بدلاً من إجرائها حول موائد عشائنا المستقلة.

وقرروا أن يكون تشكيل مجموعة العمل من 20 إلى 25 مشاركاً يمثلون التنوع في المجتمع والهيئة التعليمية للمدرسة من حيث السن والخبرة والعرق والإثنية والوضع الاقتصادي الاجتماعي. وبعد مزيد من الحوار يتفقون أيضاً بأن مجموعة العمل هذه يجب أن تعكس أصنافاً أخرى للتنوع، مثل الآباء الذين يشاركون بقوة في الأنشطة المدرسية وأولئك الذين لم يسبق لهم أن حضروا فعالية مدرسية، والطلبة الذين لديهم احتياجات متنوعة للتعلم وأولئك الذين لديهم مستويات مختلفة من الإنجاز، والمعلمين الذين لديهم تنوع من الخبرات مع الطلبة ضمن بيئات مختلفة ومجالات برامجية. وسوف يدعى للمشاركة كل شخص يمكن له أو لها أن يرتدي قبعات عديدة، مثل:

- المعلم الذي يشغل مركز قائد الفريق وأيضاً نائب الرئيس لجمعية معلمين محلية.
- عضو في المجلس لديه أبناء في هذه المنطقة التعليمية ويشارك في جمعية الآباء والمعلمين بالمدرسة.
- الطالب الذي اختير عضواً في مجلس الطلبة ولديه مستويات متعددة من الإنجاز العلمي في مواد دراسته.
- عضو في المجتمع يشغل منصب رئيس تحرير صحيفة محلية وفي الوقت نفسه هو مدرب فريق كرة القدم التابع للقسم الذي تنتسب إليه ابنته.
- وعلى هذا النحو يبقى حجم المجموعة معقولاً ويشجع كل مشارك على تمثيل وجهات نظر متعددة.

تحليل حوار المعلمين رقم (3)

لقد كان قلق روب حيال حجم المجموعة تذكرة قوية نبهت المتحاورين بأن هذه الأنواع من الأحاديث حول المعتقدات الأساسية بخصوص التعليم لا تحدث كثيراً.

> «لعل الشيء الأكثر فائدة والذي تعلمناه هو أهمية المشاركة المحترمة لجميع أصحاب المصلحة ... ومن دون مشاركة هؤلاء تصبح رؤانا تفويضاً يخلو من المعنى. ويشعر أصحاب المصلحة لدينا بأنهم قد همشوا وأهملوا. وتكون النتيجة

الافتقار إلى الفهم والالتزام من جانب من نحن بحاجة ماسة لدعمهم» (Brown & Moffett, 1999, p. 87).

لقد تجسد الوضع الراهن في هذه المدرسة وفي غيرها من المدارس في التعاون بين الآباء والمعلمين في أمور تنظيمية وأمور خاصة بالاتصالات (بداية اليوم المدرسي، صيغة جديدة لتقارير سير أعمال الطالب، تمويل الأنشطة اللاصفية، وهلم جرا). ومن المفترض أننا «نحن جميعاً نفعل ذلك من أجل أبنائنا»، لكن الآباء والمعلمين لا يفكرون حقيقة بالمعتقدات الضمنية التي تحكم جهودكم المشتركة أو حتى يعرّفونها التعريف الواضح. وفي الكثير من الحالات قد يبدو بعيداً عن التصور إجراء هذا الحوار وبخاصة مع الطلبة داخل غرفة الصف. وينبغي لهذه الحوارات في الوقت عينه أن تحترم الأدوار القائمة التي تشكل مجتمع المدرسة وذلك لكي يشعر الجميع بالمشاركة مع الإبقاء على حدود المسؤوليات الفردية والجماعية سليمة لا يمسها أذى.

حوار المعلمين (4)

السؤال 2: من الذي سيسهل وييسر مجموعة العمل؟

اتفقت المجموعة سريعاً ودون تأخير على أنه من الضروري أن يكون هنالك مسهّل ماهر ملتزم بأخذ الاستجابات وذلك بسبب تعدد الآراء التي سوف تطرح على طاولة المناقشات.

سوزان: ولن يكون ذلك بالأمر السهل، سيما وأن الآباء والمعلمين وقادة المجتمع والإداريين قلما يجتمعون ويدور بينهم حوار حول نظامنا.

روب: هل تظنين أن الناس سوف يستطيعون الامتناع عن السير فوق البيض مع بعضهم بعضاً؟ إن الحوار الحقيقي لن يحدث إلا إذا انتقل الأفراد إلى خارج حدود أدوارهم وآمنوا أنهم جميعاً يعملون من أجل شيء واحد.

ماريا: ظننت أن السبب الداعي إلى تأسيس مجموعة عمل هو تعدد الأدوار. ألسنا نريد للحوار أن يعكس وجهات نظر متعددة؟ أعتقد أنه من غير المفيد أن يحدث حوار عام وشامل حول التعلم دون أن ينبع من خبرة شخصية بالنظام مهما تكن تلك الخبرة الشخصية.

سوزان: ولكن ما رأيكم بالفكرة التي أشار إليها روب بخصوص خشية الناس من أن يسيء أحدهم إلى الآخر وهذا ما قد يدعوهم للإحجام عن قول ما يفكرون به؟ لا يمكن إجراء حوار إذا كان الأفراد يخافون من قول ما يدور في أذهانهم.

جوان: لا تنسوا أننا قد قررنا للتو أننا ملتزمون بالاستماع إلى وجهات نظر متعددة في مجموعات العمل هذه. وأعتقد أن الأمر سيكون على خير ما يرام إذا كان لدينا مشاركون يلعبون أدواراً متعددة، وإذا كان الشخص المسهّل يدرك جيداً ضرورة احترام كل الآراء ويتفادى الوقوع في مستنقع أجندة مشارك واحد أياً كان.

وبعد التفكير والمناقشة في قائمة تتضمن أسماء أعضاء في الهيئة التعليمية وغيرهم من الذين قد يهمهم الأمر أو قد يرغبون ولديهم القدرة على القيام بدور المسهّل توصلت المجموعة إلى أربعة أسماء: إد، المشرف المساعد للمنطقة التعليمية، ماريا (وقد تطوعت لهذا العمل)، سيلفيا،

المستشار التوجيهي في المدرسة (التي تعمل مع تنوع واسع من الطلبة والمعلمين والآباء بشكل يومي)، وكارمن، والدة طالب سابق بالمدرسة وأمينة السر السابقة لجمعية الآباء والمعلمين (وهي لم تتدرب فقط لتقوم بدور المسهل، بل وأيضاً عملت مندوباً للآباء في «فريق التحسين المدرسي لهذه المدرسة» المنحل منذ مدة). وبعد قليل من النقاش حول الخصائص الإيجابية لهؤلاء الأشخاص، قررت المجموعة دعوتهم جميعاً إلى مجموعة العمل وأن يطلب إلى كارمن القيام بدور المسهّل. والسبب الرئيس لذلك هو تلقيها للتدريب في هذا المجال بالإضافة إلى خبرتها السابقة في القيام بدور المسهل لمجموعة عمل فضلاً عن التزامها الثابت بالمدرسة. وبينما كانت جوان تدون ملاحظة قصيرة تذكرها بالاتصال بكارمن، تميل ماريا قليلاً نحو جوان وتقول: «أوضحي لكارمن أننا نطلب إليها القيام بهذا الدور بصفتها «المسهّل» للمجموعة وليس بصفتها الأم. وأومأت جوان برأسها موافقة على ما قالت ماريا، وتستمر عملية التخطيط.

السؤال (3): كيف سينظم اجتماع مجموعة العمل هذه؟

سوزان: لا أريد أن نترك الحديث عن القلق الذي أبداه روب. فأنا أعتقد أننا من خلال التخطيط نستطيع أن نفعل المزيد لجعل الناس يشعرون براحة أكبر مع بعضهم. أنا أعرف أن كارمن قادرة على ذلك لكننا بالتأكيد بحاجة للتهيئة لذلك التهيئة الصحيحة مسبقاً.

روب: حسناً، أعتقد أولاً أنه من المفيد أن نبدو جميعاً بمظهر واحد. أن يكون ثمة قاعدة ثابتة بخصوص اللباس الذي نرتديه وذلك

لكي لا يأتي إلى المدرسة أشخاص يرتدون بزة السلطان وآخرون يرتدون الجينز.

ماريا: وهناك شيء آخر يجعلني أشعر بالراحة من فوري وذلك بألا نكون داخل كرة السمك الزجاجية مثل تلك الغرفة الزجاجية الكائنة في المكتب الرئيس. فعندما يمر الناس يسبب مرورهم شروداً في الذهن بالإضافة إلى أنه يجعل الأفراد أقل قدرة على الارتياح مع الآخرين. لنواجه الأمر صراحة. ليس من الطبيعي في هذا النظام أن يكون هؤلاء الأفراد حول الطاولة معاً.

جوان: ولكن ألا ينبغي أن يكون ذلك؟ أليس هذا هو ما نعمل في سبيله؟

سوزان: أجل، ولكن العمل في سبيل هدف معين يختلف كثيراً عن كونه إجراء نموذجياً للعمل. أعتقد أنه من المجدي أكثر أن يكون الاجتماع خارج المدرسة. ربما تقوم إحدى الشركات المحلية بتقديم مساحة جيدة لعقد المؤتمرات. أو ربما في مبنى البلدية.

جوان: ومرة أخرى، أريد أن أكون واضحة، إذا كان علينا أن نذهب إلى خارج المدرسة من أجل هذه الحوارات، فينبغي أن يكون ذلك لأسباب معقولة. والسبب الخطأ هو أننا نخشى من ردة فعل الناس إزاء حقيقة فعلنا ذلك.

روب: ولماذا يكون رد فعلهم سيئاً إن عرفوا مسبقاً أننا سنفعل ذلك؟ فنحن سوف نخبر الجميع بذلك مسبقاً، أليس كذلك؟

ماريا: أتقصد بذلك المشاركين في مجموعة العمل الذين سندعوهم؟

روب: كلا! أنا أقصد الجميع. أعتقد أننا يجب أن نرسل رسالة، أو نصدر بلاغاً، أن نطلب مدخلات، أن نقدم وعداً بإبلاغ النتائج في اليوم اللاحق، وأن نعلن للجميع أننا نتخذ هذه الخطوة لكي نتحدث عن ... هيا ما الذي نحن نتحدث عنه حقاً؟ أعلم أننا قلنا «معتقداتنا المشتركة بخصوص التعلم»، ولكن ما معنى هذا الكلام على وجه الدقة؟

السؤال 4: ما الذي نتحدث عنه حقاً؟

جوان: الإنجاز العلمي وكيف يعتقد كل واحد فينا بأنه يحدث الآن وقد يحدث بفاعلية أكبر.

سوزان: وما هي مسؤولياتنا الفردية والجماعية في جعله يحدث.

ماريا: هل هذا هو فعلاً ما نحن نتحدث عنه؟ هل تذكرون الفكرة التي أثارتها واحدة من الأمهات في اجتماع جمعية الآباء والمعلمين في الشهر الفائت؟ بأن الغاية والهدف من المدرسة هو تطوير الطفل كله؟ لم يكن ابنها، حسب أقوالها، «طالباً أكاديمياً». فما الذي سوف تفعله المدرسة لأجله؟ وكيف تلبي المدرسة احتياجات الطلبة الذين لم يتم استثمارهم بحسب المعنى التقليدي للكلمة، ولكنهم يستحقون أن يشعروا بالراحة ويمتلكوا الكفاءة في الميدان المدرسي.

روب: أظن أننا نثير بهذا موضوعاً آخر ـ مدرسة من هذه على أي حال؟

جوان: أظن أننا حسمنا هذه المسألة منذ قليل. إن واجبنا أن نرفع مستوى الإنجاز العلمي. وهذه هي الطريقة الأفضل لتلبية احتياجات

الطلبة جميعاً بصرف النظر عن الطريقة التي بها يصنفونها هم (أو آباؤهم).

ماريا: ولكن ألا يوجد أشخاص يعتقدون أن الحاجات العاطفية والاجتماعية لأبنائهم هي مهمة بقدر أهمية الإنجاز العلمي (أو حتى أكثر أهمية منه)؟ ربما توجد معتقدات أساسية إضافية في أذهان المشاركين وقد تكون صحيحة ومهمة مثل ذاك المعتقد الذي تحدثنا عنه.

تحليل حوار المعلمين رقم 4

من المهم أن نتوقف قليلاً في هذا الحوار لنعترف بأن الذي حدث كان ممكناً أن يقوض سلامة عملية التركيز والتخطيط برمتها. لقد كان من شأن محاولة جوان الفردية للحصول على وضوح الرؤية لعملها أن أفضت إلى سلسلة من المعضلات والتحليلات إزاء كيفية الانتقال من نظام غير كفء إلى نظام كفء. ومع أن مخطط Venn الذي وضعته في مرحلة سابقة من هذا الفصل قد أكد بأن تحسين الإنجاز العلمي هو واحد من المعتقدات الأساسية، إلا أنها بعد ذلك عادت إلى «طريقة الافتراضات» فافترضت بالنيابة عن المشاركين أجمعين (وحتى من قبل أن يجتمعوا) أنهم هم أيضاً يؤمنون بهذا المعتقد الأساسي. غير أن العمل على وضع تفاصيل تلك المعتقدات الأساسية يقتضي مشاركة أعضاء أسرة المدرسة كافة. لكن جوان وعن غير قصد قد خالفت هذه القاعدة على الرغم من كونها تحترم وتثمن آراء الآخرين.

لكن المهم أن نؤكد أن جوان تمر في خضم عملية «أن تصبح» جزءاً من نظام كفء. هنالك أوقات قد يعود فيها المرء إلى عاداته وأنماطه القديمة وهذا ليس بعيداً عن التوقع. ويقتضي اليقظة والاحتراس لالتقاط تلك اللحظات عندما تأتي وإعادة التركيز حسب الضرورة. وفي هذا المثال تحديداً، كانت ماريا هي التي أدركت تلك العودة من جانب جوان وأشارت إليها، لكن جوان في مناسبات أخرى كثيرة هي التي تتلقف تلك اللحظات بنفسها وتعيد التركيز. وجوان إلى جانب ذلك تشير إلى تلك الزلات التي يقع فيها المعلمون، وهم أيضاً استعادوا تركيز انتباههم على «الأشياء الصحيحة». ما يجري الآن هو في واقع الأمر قيادة تشاركية إلى الحد الذي يكون عنده المشاركون كافة زملاء موثوقين في هذه العملية.

حوار المعلمين (4) (تتمة)

جوان: حسناً، عندئذ يصبح السؤال ما الذي باعتقادنا يشكل تعريفاً حقيقياً للتفوق والتميز في التعليم؟

ماريا: ولكن كيف نؤطر لحوار بطريقة تضع المشاركين جميعاً على قدم المساواة؟ إذا كان السؤال يلقي بالكثير من المسؤولية في ساحة جماعة واحدة من أصحاب المصلحة، فإنه سرعان ما ينحدر إلى حوار دفاعي.

سوزان: ينبغي لنا أن نأخذ المعتقدات الأساسية التي تنتج عن الحوار الذي يدور حول مسألة التفوق والتميز، ثم نطرح السؤال: «كيف نفعل ذلك مهما يكون؟».

روب: وبمقتضى أي شروط؟ قل لي ماذا تريد وقل لي كيف ستعرف ذلك ثم ابتعد عن طريقي ودعني أقرر الطريقة الأفضل لفعله.

ماريا: الذي أسمعه هو أننا بحاجة لإجماع في الرأي من أصحاب المصلحة كافة بخصوص السؤالين الأولين، لكن الطريقة التي بها نطبق هذا كله على الصعيد العملي تعود إلى مجال الاختصاصيين. ألسنا نحن المسؤولين عن اتخاذ القرارات بخصوص تلك الشروط؛ لأننا نحن من يعرف ما الذي يصلح وما لا يصلح؟ وما هو المجدي وما هو ليس مجدياً؟

سوزان: وذلك استناداً إلى ماذا؟ الاثنان بالمائة من الحرفية التي لدينا، أم البحوث، أم الممارسة الحالية؟ أنا لست واثقة أننا نفهم كل تلك الشروط بأفضل من أصحاب المصلحة الآخرين في أسرة المدرسة.

جوان: أعتقد أن هذا أكثر مما ينبغي حالياً. لا يمكنكم أن يكون لديكم آباء وأعضاء من المجلس ... إلخ في كل حوار يجري دون أن تجعلوا المعلمين في موقف دفاعي حول حقهم بالقيام بواجبهم دون تدخل من أحد.

تحليل حوار المعلمين رقم (4)

مع أن جوان والمعلمين الذين حولها قد بدؤوا يجازفون فيما يقولونه لبعضهم بعضاً، فإن عليهم أيضاً أن يمددوا هذا المستوى من الثقة ليشمل أصحاب المصلحة الآخرين. فالثقة عامل أساسي في هذه العملية واجتماع

مجموعة العمل الذي سيعقد قريباً هو اجتماع جدير بالاهتمام كمثال لمشاركة الآباء والمجتمع. لكنه اجتماع له أجل محدد أي صمم؛ ليكون حدثاً يحدث لمرة واحدة ولمهمة محدودة. يبدو أن لدى جوان وموظفيها تحفظات حول مدى تلك المشاركة ذلك أنهم لا يعتقدون (الآن في الحد الأدنى) أن أصحاب المصلحة هؤلاء يجب أن يعدوا لاعبين مساوين لهم. والمثال المزعج في هذا التحفظ هو ذلك الحوار الجانبي الذي جرى بين جوان وماريا حول التأكد بأن كارمن تعرف «مكانها». من المثير للاهتمام أن تعمد جوان وماريا لمناقشة هذا الأمر على نحو مرتجل على أنه أمر باعث للقلق يمكن معالجته بسهولة عبر حديث هاتفي. لكن هذا القلق البريء يخفي تحته قلقاً إزاء قدرة الآباء على أن يكونوا موضوعيين حين يتعلق الأمر بعمل المدارس. فهل يستطيعون أن يروا ما هو أبعد من أبنائهم؟ ومع أن هذه الفكرة سوف تضع هذه القصة جانباً في القسم الأعظم من هذا الكتاب فإنه توجد أماكن حيث ينبغي لجوان وموظفيها أن يواصلوا العمل في بناء الثقة خارج أسوار المدرسة وبطريقة أكثر تناغماً وذات نهاية مفتوحة.

وتعود جوان بعد اجتماعها مع ماريا وروب وسوزان إلى مكتبها وتفكر ملياً بمختلف النقاط التي أثاروها. بعدئذ تكتب رسالة الدعوة التي سوف ترسلها إلى الأشخاص الذين اختيروا أعضاء في مجموعة العمل التي ستجتمع بعد أربعة أسابيع (انظر الشكل 3-2).

اجتماع مجموعة العمل

بعد إلقائها كلمة ترحيب وشكر للجميع على ما قدموه من وقت لهذا الاجتماع انتقلت كارمن، رئيسة المجموعة، سريعاً إلى المهمة الماثلة

أمامها. لاحظت أن الحضور كانوا يجلسون على هيئة تجمعات لكل تجمع لونــه الواحد (الآبــاء، الطلبة، المعلمون، المجتمــع)، فطلبت إليهم التوزع في مجموعــات تتألف كل واحدة منها من خمســة أعضــاء وبذلك تكونت ســت جماعات صــغيرة تعكس مختلف الأدوار. ثــم طلبت إلى كل جماعة أن تضع ردها على السؤال: «ماذا باعتقادنا يشكل تعريفاً للتفوق والتميز في التعليم؟

ومع أن هؤلاء المشاركين قد انهمكوا في إيجاد الحل للسؤال المطروح إلا أن جوان قد شعرت بالتوتر والقلق داخل القاعة. تشد كارمن جانباً وتسألها إذا بالإمكان الإعلان عن التوقف عن العمل لبعض الوقت؛ لكي تقدم مزيداً من التوضيح. فطلبت إليها كارمن أن تصبر وتنتظر حتى يبدأ الحوار، فلا بد من انقضاء بعض الوقت قبل أن يشعر الحضور بالراحة ويبدؤون بالاختلاف في الرأي. وانقضت خمس عشرة دقيقة وإذا بالقاعة تضج بأصوات المتحدثين. وتشعر جوان بالارتياح حين أدركت أن المدعوين قد شرعوا يتحدثون فيما بينهم خلافاً لمجرد الإدلاء ببيانات ثم إضافة تلك البيانات إلى ما لديهم من لوائح. بعد أن أنهت الجماعات الصغرى وضع إجابتها للسؤال بعد تفكير ومناقشة عميقين تقودهم كارمن من خلال عملية وضع التقرير لتخرج بقائمة واحدة مشتركة. والتحدي الثاني هو أخذ هذا الجواب الموسع والعمل عليه.

الشكل رقم 3-2

كتاب الدعوة إلى الاجتماع الخاص بمجموعة العمل

دعوة للتعاون والعمل معاً

لكي يستمر ويدوم التجديد المدرسي، يتعين على كل مدرسة ومنطقة ... أن يكون لديها مبادئ تسمو فوق مصالح أي فرد وأن تستمد من الناخبين أنفسهم ... تشكل هذه المبادئ ميثاقاً ـ أو هو تجسيد حي للأسباب التي تجعلنا نحن كأسرة للمدرسة نفعل ما نحن فاعلون.

كارل غليكمان، «تجديد مدارس أمريكا»

Carl Glickman, Renewing America's Schools

نحن جميعاً نهتم بأمر التميز والتفوق في التعليم لكن لا أحد منا مؤهل بمفرده لتعريف هذا التميز أمام المجتمع. إن صوتكم يجب أن يكون جزءاً من هذه الدراسة لكي تكون الرؤية في هذه المدرسة تكريماً لما تنفرد به هذه الأسرة وللمسؤولية المشتركة التي نتقاسمها لكي نضمن مستقبل شبابنا وفتياتنا.

نأمل أن تنضموا إلينا في الشهر القادم في مناقشة ضمن مجموعة عمل حول موضوع التميز:

الزمان: يوم الجمعة الثاني من نوفمبر / تشرين الثاني.

المكان: قاعة الاجتماعات في المكتبة العامة.

التوقيت: 8:00 صباحاً ـ 5:00 بعد الظهر.

✓ سوف يقدم طعام الفطور والغداء في مطعم محلي.

✓ اللباس عادي ومريح ـ الجينز والحذاء المطاطي لا بأس بهما.

سوف أتصل بكم في الأسبوع القادم لأوضح الغرض من الاجتماع ولتحديد الدور الذي يمكنكم القيام به في هذا الحوار، وللإجابة عن أية أسئلة قد تكون لديكم. أتوق لحديثنا القادم.

المخلص

جوان مايكلسون

مديرة المدرسة

بعد استراحة قصيرة تلقي كارمن كلمة قصيرة توجيهية للمجموعة بخصوص المهمة التالية المتمثلة بالسؤال:

ما هي الأنماط والأفكار الرئيسة التي تبدأ بالظهور؟ حين تحددون هذه الأفكار ضعوا إجاباتكم تحتها.

عندما يتم توضيح هذه الأنماط أمام المجموعة الكبرى يتضح أن اثنين من المعتقدات الأساسية يسيطران على الحوار، وهما:

- المدرسة المتميزة يجب أن تشجع وتعزز الإنجاز العلمي العالي.
- المدرسة المتميزة يجب أن تضمن العدل والإنصاف.

وعندئذ تتمثل الخطوة الآتية بتوضيح ماهية «الإنجاز العلمي العالي» وماهية «العدل والإنصاف» بلغة تكون محسوسة ومتوائمة مع قيم المؤسسة. أثناء الغداء تلتقي كارمن وجوان وماريا وروب وسوزان ليتحدثوا حول مجريات الأمور في الفترة الصباحية وليحددوا التوجه للفترة المسائية. واستناداً إلى تأكيد المجموعة على الإنجاز العلمي وعلى العدل والإنصاف يقررون أنه من المناسب وضع السؤال: «ما هي الطريقة الأفضل لتعلم الطلبة؟» ويحضرون التوجهات التي ترشد المجموعة في عمليات الإجابة (انظر الشكل 3-3) وقرروا أيضاً إضافة إلى السؤال الخاص بالتعلم أن سؤالاً خاصاً يجب أن يطرح لمعرفة معتقدات هذه المجموعة بخصوص العدل والإنصاف. «ما هي أفضل طريقة لتحقيق العدل؟» وبعد إتمام هذه المهام تبدأ بالظهور رؤية خاصة حول الطريقة التي بها تبدو المعتقدات الأساسية.

وقد تحدث المشاركون عن الكثير من الذكريات في الفترة المسائية للاجتماع. ثم جمعوا هذه الأفكار الشخصية في عدد قليل من البيانات المهمة المتضمنة الأمثلة الآتية:

- أفضل طريقة يتعلم بها الطلبة هي عندما يستطيعون الربط بين دقائق جزئيات المعرفة التي يتعلمونها. وبهذه الطريقة الاستدلالية يحدث التعلم.
- أفضل طريقة يتعلم بها الطلبة هي عندما يكون لديهم الفضول وحب الاطلاع. فالذي يشغلهم كثيراً هو مشكلة يرون انها جديرة بالحل، وهي مشكلة تعني الكثير لهم. وهذه الخبرة تحفزهم لطرح الأسئلة ووضع الإستراتيجيات لحل المشكلة.
- أفضل طريقة يتعلم بها الطلبة هي عندما تكون الغاية من تعلمهم والتوقعات لهم واضحة في أذهانهم ومفهومة. فلا يضطرون للتخمين عما يفترض فيهم أن يتعلموه أو مدى جودة توقعات الآخرين نحو تعلمهم.

ويعد أن استرجعوا ذكرياتهم ووضعوا البيانات الرئيسة حول تعلم الطلبة انتقل المشاركون إلى السؤال الآتي القائل: ما الطريقة الأفضل لتحقيق العدالة؟ وأعطت كارمن تعليماتها إلى الجماعات الصغيرة بأن يدخلوا في موضوع السؤال مباشرة. تتضمن الأمثلة عن المعتقدات الناتجة عن هذا العمل ما يلي:

- أفضل طريقة لتحقيق العدالة هي عندما نحاسب الطلبة طبقاً لمعايير جودة عالية واحدة.

➤ أفضل طريقة لتحقيق العدالة هي عندما نضمن أن يكون الطلبة متساوين في الحصول على فرص التعلم كلها.

احتفظت كارمن بالدقائق العشرين الأخيرة من الجلسة لتلخيص ما تعلموه وما ينبغي فعله بعده. لقد أحس المشاركون بالتعب الشديد لكنهم كانوا سعداء بغنى وعمق الحوار. غير أن بعضهم أعرب عن تحفظه إزاء استمرار الأدوار التي يقومون بها في عملية التصور هذه. وقد أبدت إحدى الأمهات ملاحظتها على النحو الآتي: «كل شيء قلناه كان معقولاً في نظري وإنني أقدر عالياً مشاركتي في هذا العمل لتحقيق الإجماع في الرأي في مجتمعنا هذا بخصوص الإنجاز والعدالة لكنني لا أدري إن كنت سوف أزيد على ما قلته فعلاً». أما رئيس تحرير الصحيفة المحلية فقد أعرب عن بعض تحفظاته إزاء مواصلة الحوار، وإنما لأسباب أخرى، حين قال: «أعتقد أننا قد اكتسبنا الوضوح في الرؤية استناداً إلى معرفتنا ووجهات نظرنا السابقة، ولكن قد يبدو من المفيد في هذه المرحلة أن نعقد مقارنة بين ما توصلنا إليه وما هو موجود في متن النظرية والبحوث التربوية.» كما قدم أحد قادة الأعمال المحليين رأياً آخر بخصوص محدودية الحوار إذ قال: «ألسنا بحاجة لأن نعرف ما تقدمه البيانات بخصوص مدى احترام المدرسة حالياً لهذه المعتقدات الخاصة بالإنجاز والعدالة؟ إن الموضوع فعلاً هو موضوع ضبط الجودة وليس مجرد قائمة رغبات حول ما نأمل أن يكون».

وقد استنتج المشاركون أن هذه المهام يمكن أن ينهض بها المعلمون بشكل أفضل. ووافقت جوان على أن تتابع هذه الحوارات في المدرسة من

حيث انتهت إليه ووعدت بأن تحيط المشاركون علماً بأحدث المعلومات حول سير العمل في هذا الشأن. وفي المساء وبينما كانت تقود سيارتها عائدة للبيت كانت تفكر بالحوارات التالية التي يجب أن تحدث.

- يتعين عليها أن تقدم تقريراً للمعلمين والمعلمات في مدرستها حول مادة الحوار بالإضافة إلى الخطوات الآتية التي أوصى بها أعضاء مجموعة العمل ووافقت عليها.
- يتعين عليها أن تقدم آخر المعلومات إلى هنري بخصوص اجتماع مجموعة العمل وتأخذ موافقته على وضع خطة مستدامة لتطوير المعلمين تركز على الإنجاز العلمي الأكاديمي والعدالة. وقد شعرت بالارتياح إذ وجدت أن العقيدة الأساسية لدى مجموعة العمل بخصوص الإنجاز العلمي متوافقة مع معتقده هو ومعتقد صناع السياسات الآخرين.

تحليل لاجتماع مجموعة العمل:

أصبح اجتماع مجموعة العمل فرصة حقيقية لتطوير مصالح مشتركة متبادلة (Cook, 1986). وكانت هذه العملية ديمقراطية في تفصيلها وتوضيحها لدور المدرسة في تحقيق التفوق والتميز. يقول سينج وزملاؤه:

> «أثناء الحوار يتعلم الناس كيف يفكرون معاً ـ ليس بمعنى تحليل مشكلة مشتركة أو ابتكار أجزاء جديدة للمعرفة، بل بمعنى إشغال الإدراك الجماعي المشترك الذي من خلاله تصبح الأفكار والمشاعر والأفعال الناتجة ملكاً ليس لفرد واحد فقط بل ملكاً للجميع معاً». (Senge et al., 2000, p. 75).

وتكمن قوة هذه الحوارات في امتلاك أصحاب المصلحة في هذا النظام لفرصة المشاركة في التعريف وتوضيح المعتقدات الأساسية بدلاً من أن يكونوا مجرد متلقين لها. وهذا أمر حيوي ومهم لاكتمال الرؤية المشتركة ذلك أن «تفرد» المدرسة هي انعكاس ونتيجة معاً لأصحاب المصلحة فيها جميعاً.

> لماذا يعد التفرد مهماً؟ لأن إحداث مدرسة فريدة في نوعها أو أن يكون المرء جزءاً من مدرسة لا نظير لها يجعلنا نشعر بالخصوصية ويصلح مستوى التزامنا. والالتزامات المشتركة تشد الناس إلى بعضهم وتنشئ فيما بينهم وبين المدرسة أواصر محكمة. ولهذه العوامل أهمية في جعل الطلبة يتعلمون بمستويات عليا(Sergiovanni, 2000, p. 23) .

وتتمثل الخطوة الآتية في إيصال هذا الحوار إلى الهيئة التعليمية بأسرها لكي تقرر صلاحية التعميم ولتوضح التفاصيل الأكثر دقة لصورة ما قد تبدو عليه تلك التعميمات حين توضع موضع التطبيق العملي.

الشكل رقم 3-3 مذكرة توزع على مجموعة العمل
ما هي الطريقة الأفضل لتعلم الطلبة؟ **الخطوة (1):** فكر بخبراتك وتجاربك الكثيرة السابقة داخل وخارج المدرسة. ما هي أفضل خبرة في التعلم مرت بك وأنت تتعلم؟ **الخطوة (2):** عندما تتحدث مع المجموعة عن ذكرياتك وتحليلاتك، حاول أن تضع قائمة بالتعميمات الناجمة عن التقارير والروايات التي تسمعها. ما هو القاسم المشترك في خبرات التعلم تلك؟

Source: Adapted from Understanding by Design Handbook (1999), by Grant Wiggins and Jay McTighe (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development).

اجتماع الهيئة التعليمية

دعت جوان إلى اجتماع خاص للهيئة التعليمية يعقد بعد ظهر يوم الثلاثاء القادم لتقدم لهم محتوى الحوار الذي دار في اجتماع مجموعة العمل والبيانات الخاصة باثنين من المعتقدات الأساسية الضرورية للتميز المدرسي. غير أن دعوتها لهذا الاجتماع لن تكون مفاجأة للهيئة ذلك أنها قد أعلمت الجميع بالأسباب التي دعتها لتقرر دعوة مجموعة عمل للانعقاد، وما الذي أنيط بهذه المجموعة لمناقشته، وكيف سيشاركون إذا اختاروا ذلك.

قدمت في البداية عرضاً أولياً لما توصلت إليه مجموعة العمل من خلال عرض شرائح PowerPoint، تضمن ما يأتي:

- المدرسة المتميزة يجب أن تشجع وتعزز الإنجاز العلمي العالي.
- المدرسة المتميزة يجب أن تضمن العدل والإنصاف.

وبعد مضي مدة لا بأس بها اتسمت بشيء من الإحراج وسبقتها بعض الموافقات المبهمة تحدث معلم عرف بصراحته قائلاً: «ومن يستطيع أن يجادل بهذا الأمر؟» ولما رأت رؤوساً كثيراً تومئ بموافقتها انتقلت جوان إلى الشريحة الضوئية اللاحقة التي عددت المعتقدات الأساسية بخصوص التعلم كما تحدثت عنها بالتفصيل مجموعة العمل. بعد تلاوتها لما توصلت إليه المجموعة فتحت جوان المجال ليتحدث الجميع عن ردود أفعالهم. ومع أن أفراد الهيئة التعليمية يجدون بعض التحليلات مثيرة للاهتمام إلا أن الأسئلة تبرز مباشرة حول مدى صحة التعميمات للمدرسة بأسرها.

- هل هي تأملات بخبرات فردية في التعلم في مدرسة معينة ومكان معين، أم أنها تصلح لأن تكون تعميماً ينطبق على جميع المدارس؟
- وهل تقدم هذه التعميمات صورة كاملة؟
- هـل تعكـس القائمـة المشـاركين الذين حضـروا الاجتمـاع على اختلاف طباعهم؟
- هل كان الزمن المخصص لهذا النشاط كافياً؟
- هل تتغير هذه التعميمات لو وقع الاختيار على مجموعة ثانية من المشاركين في مجموعة العمل؟

لم تكن تلك الأسئلة بعيدة عن توقعات جوان، وقد وزعت بعض المذكرات الخطية تحدد فيها الخطوة الآتية لعملية التصور (انظر الشكل 3-4). ومن خلال بعض الهمهمات المستنكرة لكبر حجم هذا العمل الذي ينتظرهم أخذ المعلمون يرشقون جوان بوابل من الأسئلة.

سؤال: كيف يتسنى لنا أن نجد الوقت الكافي لإنجاز هذا العمل؟

جـوان: لقد أجريت تعديـلاً في برنامج تطوير المعلمين: لكي يكون هذا العمل هو جدول الأعمال للشـهور القادمة وحتى يتم إنجازه. [لهذه المدرسة انصراف مبكر ليوم واحد في الشهر من أجل أعمال تطوير المعلمين]. إضافة لذلك فقد التزمت بتخصيص ما لا يقل عن ثلثي وقـت اجتمـاع المعلمين لهـذا العمل. أرجـو أن تخـبروني إذا كنتم تريدون وقتاً إضافياً.

سؤال: لماذا نحن؟ ألا يمكنك أن تجدي مؤسسة خارجية أو استشارياً؛ ليقوم بهذا العمل؟

جوان: إن الرؤية المشتركة لهذه المدرسة يجب أن تحترم وتكرّم ما يميز هذا المكان وما ينفرد به عن غيره. أنت تعرف، كما يعرف الآخرون، وربما أفضل مما يعرفون ما هي صحة هذا النظام وعافيته، وأين ينبغي لنا أن نقوم بالإصلاحات. فأنتم الذين يقيّمون أين كان الطلاب وترشدونهم إلى حيث يذهبون اليوم، وأنتم جزء مما سيصبحون عليه في الغد كطلبة يتلقون العلم.

سؤال: إذاً لماذا نلتفت إلى خارج المدرسة من أجل المعلومات؟ لماذا لا نجمع بيانات حول ما الذي نقوم به حالياً؟

جوان: هذان مصدران للمعلومات، وكلاهما مهم، إنما بشكل مختلف. وحالما تتوضح لنا رؤيتنا بخصوص تميز المدرسة نقوم بتدقيق ممارساتنا الاعتيادية لنقرر ما إذا كان ما نفعله حالياً هو منهجية فاعلة ومؤثرة ومرغوبة لتحقيق معتقداتنا الأساسية.

الشكل رقم 3-4 مهمة التحليل من أجل وضع الرؤية المشتركة
ما الطريقة الأفضل لتعلم الطلبة؟ وفي أي الظروف والأحوال؟ الهدف: لتقويم ما إذا كان لدينا قائمة شاملة وقابلة للقياس يمكن أن تكون مرشداً في وضع رؤية مشتركة للنظام تكون دعماً لمعتقداتنا الأساسية بخصوص الإنجاز والعدالة. المهمة: تحليل تعميمات مجموعة العمل بخصوص التعلم من خلال عدسة النظريات والبحوث. 1. تحديد المصادر المهمة (المؤلفين والدوريات والدراسات). 2. فرز وتحليل وتركيب المعلومات والبيانات. 3. تلخيص النتائج المهمة للتحاليل وإعادة النظر بالتعميمات حسب الحاجة. 4. توضيح تفاصيل الرؤية المشتركة استناداً إلى كل تعميم على حدة وكذلك النتائج المتولدة عن التحاليل.

سؤال: وما علاقتي أنا فيما يحدث خارج غرفة صفي؟ إنني الآن مثقل بأعباء هؤلاء الطلبة وأنا أحاول فعل ما هو صحيح. ومع أن فكرتك تبدو جيدة إلا أنني لا أستطيع أن أشغل نفسي عن غرفة الصف بعمل للمدرسة.

جوان: نحن جميعاً مسؤولون عن إعطاء نتائج مهما كان الطلبة الذين نعلمهم في هذا العام. لكن هذه المسؤولية لا تنتهي عندما ينتقل الطلبة إلى مستوى صف آخر أو إلى مدرسة أخرى. نحن مسؤولون عن وضع تصميم لخبرات في التعلم تناسب مجالاً أكثر اتساعاً في التعليم ويأخذ في اعتباره تلك الحقيقة القائلة: إن هؤلاء الطلبة قد جاؤوا إلينا من معلم آخر وسوف يذهبون إلى معلم آخر. وحتى لو كنت تعتقد أنك تقوم بعمل استثنائي معهم الآن، فإن هذا العمل نفسه قد يتغير عن قصد أو غير قصد في السنة اللاحقة. إن واحداً من آمالي هو أن تجعلنا عملية التصور هذه أكثر قرباً من بعضنا في ممارساتنا وفي معتقداتنا. وإنني أقول صادقة: إنه من دون هذا النوع من التوافق والاتفاق لا نستطيع أن ندعي بأن لدينا برنامجاً يشمل الصفوف كلها.

سؤال: وهل يعني قربنا من بعضنا أن نفقد استقلالنا؟ إن هذا هو ما يجعل هذه المدرسة والمدارس كافة عظيمة، وأقصد ذلك الجمع الانتقائي لأفضل ما تتضمنه العلوم التربوية والعواطف والفلسفات الخاصة بما يجعل الطلبة مشاركين بقوة ومستثمرين بقوة ويستثمرون في تعلمهم. أنت قد تحاسبيننا على العمل ضمن الإطار الواحد (معايير المضمون على المستويات القومية والمحلية

والخاصة بالولاية) لكنك ألست تتجاوزين الخط حين تطلبين أن تكون لدينا الرؤية نفسها؟

جوان: قبل أن أجيب عن هذا السؤال أود أن أقول: إنني أتوقع أن يستغرق الأمر بعض الوقت ومزيداً من الحوارات قبل أن نصل جميعاً إلى مكان يصبح فيه هذا الجواب إجراء نموذجياً للعمل. أعتقد أن المعلمين والإداريين في المدارس التي حققت نجاحها ليس لديهم الكثير من الاستقلالية الفردية. بل إن المربين يمارسون استقلالية جماعية. فالنجاح يأتي من جهود الفرد والجماعة معاً بغية تحقيق أهداف الجماعة ـ الإنجاز العلمي العالي والعدالة للجميع. والجميع، معلمين وطلبة، يؤدي دوره على نحو أفضل نتيجة لذلك الجهد الجماعي. وتصبح الرؤية القوة المحركة للأسباب التي تجعلنا نفعل ما نحن فاعلون. وإليكم شيئاً آخر في هذا السياق، ذلك أن المعلمين كأفراد يؤمنون بهذا النوع من النظام بدلاً من أن يمتثلوا له. إذا كنا نعمل معاً على الدوام، وابتداء من اليوم، نسأل الأسئلة المهمة ونجمع البيانات والبحوث ذات الصلة، نعمل ونتحدث معاً ونحلل الممارسة الراهنة، ونفكر ملياً بحثاً عن إمكانيات جديدة فإننا نستطيع أن نفعل أفضل. وينبغي لنا أن نفعل الأفضل مع طلبتنا ومع أنفسنا.

لاحظت جوان الزمن الذي انقضى وأحست أن اهتمام الحضور قد بدأ يتلاشى. فسارعت إلى وضع حد لهذا الحوار. وبينما كانت تعلن اختتام اللقاء طلبت إلى الحضور أن يكتبوا أسئلة أخرى قد تكون لديهم على قطعة من الورق يضعونها في السلة وهم خارجون من القاعة.

ثم حزمت أغراضها وأخذت السلة وبحثت في محفظتها عن المفتاح لتقفل الباب. ولمحت بطرف عينها ورقة قد طويت بعناية ووضعت في هذه السلة. شدها فضولها كثيراً ففتحت هذه الورقة المطوية وقرأت عبارة مهمة جداً وسؤالاً: «كنت أظن أنني أتقن عملي وذلك حتى هذا اليوم. فما الخطأ فيما نفعله حالياً ومن نحن الآن؟»

لو أن هذه الرسالة جاءتها قبل شهرين لوجدت نفسها خارج المضمار وعادت من فورها إلى مكتبها لتعتمد رسالة أخرى علها تصون احترام الذات لدى المعلمين. لكنها اليوم فاجأتها نفسها بهدوء ردة فعلها وتلك الراحة التي بها جلست لتخط إجابتها الداخلية حيث كتبت: «ليس الأمر من أنتم من حيث كونكم مهنيين ومتخصصين، بل إن لذلك علاقة بالنظام. حتى إننا لا نعرف من نحن في هذه اللحظة، لأننا لم نجلس ونتحاور لنعرف ذلك. لقد كنا وما زلنا نقوم بالعمل المدرسي دون أن ننظر إلى، أو نفكر، من أين أتت إجراءات العمل النموذجية، فما بالك إذا كانت تتم».

حوار الإداريين (2)

في اليوم اللاحق جلست جوان مع هنري، مشرف المنطقة، وإد مساعد المشرف، وأبلغتهما بأحدث المعلومات عن اجتماع مجموعة العمل وعن تجاوب المعلمين مع مجموعة العمل ذاتها ومع مهمتهم طويلة الأجل.

هنري: ماذا سوف نرى في هذه المدرسة عندما تطبق كل هذه الأشياء؟

جوان: حين ماذا يكون مطبقاً، الرؤية المشتركة؟ أم ثقافة الاستقلالية الجماعية؟

هنري: خبريني، أريد أن أعرف المؤشرات التي سوف تستعينين بها لمعرفة ما إذا كنا نفعل الأفضل في مجالي إنجاز الطلبة والعدالة. ما هي الأرقام الأساس التي سوف تستخدم في هذه المقارنة؟ وما هي الأرقام الهدف التي تأملين تحقيقها؟ وعلى سبيل المثال، هل تفكرين بالقول: إن 75 بالمائة من طلابنا سوف يظهرون أكفاء في التقويمات الخاصة بإنجاز الطلبة على مستوى الولاية ومستوى المنطقة بعد أن يتم تطبيق هذه الرؤية؟

جوان: حسناً ومن هم الذين يشكلون نسبة 25 بالمائة وليسوا أكفاء؟ هل لك أن تعطيني أسماءهم؛ لأنني على ثقة بأن آباءهم يودون معرفة ذلك.

هنري: هيا يا جوان، هذا ليس عدلاً.

جوان: أنا أعرف الضغط المستمر عليك، وعلينا جميعاً في سبيل رفع مستوى إنجاز الطلبة في التقويمات التي تجريها الولاية. لكن هذا مؤشر واحد فقط للتميز. فإذا كان علينا أن نحقق كلا المعتقدين الأساسيين اللذين ظهرا بنتيجة مجموعة العمل، وهما الإنجاز والعدالة، فعلينا أن نحرص على ألا تنقص جهودنا في مجال واحد عنهما جهودنا التي نبذلها في المجال الآخر.

هنري: إذاً ما الذي تطلبينه؟ الإذن لكي تكتبي الرؤية المشتركة؟

جوان: بل أكثر من ذلك. أولاً أريد الإذن بكتابة الرؤية المشتركة مع المعلمين ومستعينة بمعلومات من أصحاب المصلحة الأساسيين. وثانياً، الإذن باستخدام هذه الرؤية وسيلة لتحديد نوع البيانات التي

يجب علينا أن نجمعها؛ لنرى درجة احترامنا وتنفيذنا لمعتقداتنا. وثالثاً، الإذن باستخدام هذه البيانات لتحديد الثغرات بين الممارسة والمعتقد. ورابعاً، الإذن بأن نفعل ما هو ضروري لسد هذه الثغرات بما في ذلك خطط العمل التي تتضمن تطوير المعلمين.

هنري: لا بد لي أن أكون صادقاً معك. إنني أسمع الآن قيمة وأهمية ما تقولين لكنني أريد أن أوضح أمرين اثنين. الأول، إن ما تقولينه من حيث المبدأ لا يبدو لي أمراً راديكالياً متطرفاً. الراديكالي هو أن تعتقدي أنك تستطيعين اعتماد فكرة الاستقلالية الجماعية وتجعليها تحدث في هذه المدرسة. تعجبني مثابرتك وتفاؤلك، لكنني في الوقت عينه أشك في قدرتك على تغيير الثقافة السائدة في هذه المدرسة. ومع ذلك لن أدع شكي وريبتي تقف عائقاً أمام مجهودك. وثانياً، لا أريد أن أتجاهل الحقيقة القائلة: إنكم مدرسة واحدة ضمن منظومة واحدة أكبر. وقد بينت بوضوح ضرورة أن يعمل المعلمون كمفكرين يفكرون في إطار النظام في مؤسستك. لكنني أتساءل عما إذا كنت ترين هذه المدرسة جزءاً من منظومة أكبر. وأنا لن أكتب لك شيكاً على بياض لكي تعملي وكأن المكتب المركزي غير موجود. توجد بعض الممارسات الأخرى، والأعراف الأخرى التي يتعين على المرء أن يتمسك بها بصرف النظر عما قد يستنتجه المعلمون لديك. فمثلاً، تصر هذه الأسرة على المحاسبة والمساءلة.

إد: بيني وبين جوان علاقة وطيدة تتضمن أحاديث فيما بيننا حول هذه الأمور. وأنا على ثقة بأننا سوف نواصل أحاديثنا هذه. وأنا على ثقة أيضاً بأن العمل الذي تقوم به جوان له فوائده ليس فقط من أجل

المعلمين في مدرستنا وإنما للنظام بأسره. أعتقد أنه من المفيد أن ندع هذا العمل يستمر في مدرستها وفي الوقت نفسه نراقب عن كثب تلك الدروس التي يمكن أن نستفيد منها من أجل مدارس أخرى، وأمور أخرى يجب أن نعرفها لنتأكد بأن المكتب المركزي يعمل بالتعاون مع جوان وهيئتها التعليمية بدلاً من أن يعمل كل بمفرده.

جوان: أعترف بأنني أكثر التركيز على المدرسة وأنه من العدل أن تتهموني بهذا التركيز الذاتي الذي أحاول أن أقلل منه في مدرستي. أعتقد أنه يوجد شيء من التوازي المعقول بين رؤية المعلمين لطلبتهم ورؤية الإداريين للمعلمين في مدرستهم. نحن نتفانى من أجلهم كثيراً وأكثر من كل الأولويات المهنية الأخرى. سمعتكم وأعدكم بأنني سأظل على اتصال دائم معك ومع إد؛ لكي نتطور معاً.

تحليل حوار الإداريين رقم (2)

لم يكن ذلك الحوار سهلاً ومريحاً لأي من الإداريين المشاركين ذلك أنه حوار يقحم قضية من هو الذي يسيطر على المدرسة. فإذا كانت عملية وضع الرؤية تشد الناس إلى بعضهم في مدرسة جوان وهم يعملون لجعل معتقداتهم الأساسية واقعاً ملموساً، فكيف سيؤثر ذلك على مؤسسة مدرسية أكبر منها؟ وما مدى التواؤم بين التزامات المعلمين وبين الالتزامات التي تنص عليها سياسة المنطقة التعليمية؟ وما الشدة التي ينبغي أن يكون عليها هذا التواؤم؟ وهل يمكن (ويجب) لتطور مدرسة معينة لتصبح نظاماً كفئاً أن يدفع المنظومة الأكبر في الاتجاه نفسه؟

لقد اتفقت جوان وهنري واد على «أن ينتظروا ليروا» قبل إحداث أي تغيير في هذا العمل وفي غضون ذلك تتواصل الحوارات من أجل تنفيذ المهمة الماثلة أمامهم وكذلك في اجتماعات الهيئة التعليمية والمناقشات الخاصة والحوارات حول موائد الغداء.

أعمال لاحقة

برغم أن الكثيرين من أعضاء الهيئة التعليمية ما زالوا يشككون بأن يكون تأكيد جوان على أن الاستقلالية الجماعية سوف تصبح أكثر من كلمات وهمية يقصد بها أن يتحدثوا معاً لمرات أكثر إلا أن مستوى المعارضة والتوتر الخارجيين بخصوص المهمة الماثلة قد انخفض انخفاضاً ملحوظاً. ولا يوجد ضمانة بأن البحوث سوف تجسد المعتقدات التي يؤمن بها المعلمون، ولكن حتى في تلك الحالات التي لن تكون تجسيداً لها، فإن الخبرة ستكون خبرة تعلم فقط.

وبعد شهرين من العمل الدؤوب أنتج أعضاء الهيئة التعليمية جدولاً يؤكد التواؤم والتناغم بين التعميمات المهمة والرئيسة والخلاصات التي أفرزتها البحوث (انظر الشكل 3-5 في الصفحتين اللاحقتين). وعندما رفع هذا الجدول للدراسة أجاب أعضاء الهيئة التعليمية بكل حماس، فالمنتج النهائي يؤكد أن المعتقدات الأساسية لديهم متوائمة مع البحوث التربوية واقترح الأعضاء دعوة المشاركين في مجموعة العمل لاجتماع ثانٍ يعقد بعد الظهر؛ لكي يوضحوا لهم أحدث المعلومات حول سير الأعمال.

وبعد هذا اللقاء مع مجموعة العمل أخذ أعضاء الهيئة التعليمية على عاتقهم المرحلة الأخيرة من المهمة، ألا وهي توضيح تفاصيل الرؤية

المشتركة لتوصيف ما ستبدو عليه المدرسة (بمرأى العين) عندما تطبق المعتقدات الأساسية على الصعيد العملي. وقد وزعت جوان هذه الهيئة في مجموعات صغيرة العدد من أجل البدء بوضع التصورات وتزويدهم بثلاثة أسئلة لتركيز الاهتمام على عملهم، وهي:

1. كيف سيكون التعميم عندما يكون قيد الاستخدام؟
2. ماذا سأرى داخل غرفة الصف، حيث يكون موضع التطبيق الجيد (وليس التطبيق الجيد جداً)؟
3. ماذا سيفعل المعلمون والطلبة عندما يطبق التعميم؟ (اقتبست بتصرف من (Hall & Hord, 2001, p. 49).

وأبلغتهم جوان أن كل عبارة يجب أن تكون «مفعمة بالحيوية والتصوير قدر الإمكان... صورة كلامية» (Hall & Hord, 2001, p. 42) وهكذا تظهر ثمرة جهودهم المشتركة في الشكل رقم 3-6 (84 .pp-85).

خلاصة ما تقدم والنظرة إلى المستقبل

بدا معلمو هذه المدرسة في مطلع فصل الربيع على ثقة أكيدة بأن هذا العمل المبتكر يحتاج إلى ما هو أكثر من «كتابة على الورق».

> «وتصبح قيم المدرسة وغاياتها القوة المحركة. ومع حدوث ذلك تبدأ بالظهور حالة جديدة من التراتبية الهرمية - تراتبية تضع الأفكار في قمة الهرم والمديرين والمعلمين والآباء والطلبة دون ذلك حيث إنهم أعضاء في زمالة مشتركة تلزم نفسها بخدمة هذه الأفكار»(Sergiovanni, 2000, p. 24) .

ومع أن أعضاء الهيئة التعليمية يبقون في مرحلة مبكرة من هذا العمل إلا أنهم يقفون بقوة راسخة خلف المعتقدات الأساسية الخاصة بالإنجاز العالي والعدالة، وهم على استعداد للعمل والتعاون معاً بطريقة جديدة ليجعلوا ذلك واقعاً ملموساً في مدرستهم.

خطوة جوان التالية: ما إن تذكرت ملاحظة هنري التي أبداها في مرحلة مبكرة بخصوص المحاسبة التي يدعو إليها المجتمع وكذلك الملاحظة التي ذكرها رجل الأعمال المحلي الذي شارك في مجموعة العمل حيث قال: «ألا يتعين علينا أن نعرف ماذا تبين تلك البيانات بخصوص الطريقة التي بها تنفذ المدرسة حالياً هذه المعتقدات الخاصة بالإنجاز والعدالة؟ إنه حقاً موضوع له صلة بالرقابة على الجودة وليس مجرد قائمة رغبات توضح ماذا نتمنى أن نكون» حتى أدركت جوان أنه ينبغي جمع البيانات حول إنجاز الطلبة والمعلمين وسلوك الطلبة المشاهد والمسموع في أرجاء المدرسة. وسوف تجمع هذه البيانات بغية تحديد الثغرات تحديداً صحيحاً بحيث تشكل حافزاً للتغيير في النظام. فالتحدي الماثل أمامها أن تفكر بطريقة تفعل بها ذلك دون أن تشكل خطراً على الهيئة التعليمية.

خطوة هنري وإد التالية: يتعين عليهما أن يفكرا جيداًبالطريقة التي بها تكون مدرسة جوان مكملاً، وربما منافساً، لأجندة المنطقة التعليمية. وليس لهذا الأمر علاقة فقط بمضمون وطريقة عملية التصور بل وأيضاً له صلة بالافتراضات الخاصة بمن يسيطر على النظام. ومع أن هذه الحوارات على مستوى المنطقة التعليمية ليست جزءاً من سياق قصة هذا الكتاب إلا أن مبادئ العمل والخطوات الست للتحسن المستمر تظل تشكل الدليل الإرشادي لكيفية مقاربة هذه الحوارات.

خطوة القارئ التالية: ضع في ذهنك مدرستك ومنطقتك التعليمية وادرس الأسئلة التالية:

- ما هي معتقداتنا الأساسية؟ ومن حددها؟ وهل كانت الجماعة جيدة التمثيل؟
- في أي المواضع تنسجم معتقداتنا مع المعتقدات السائدة لدى المنطقة؟ والولاية؟ وهل يوجد تداخل مناسب بينها؟ وإن لم يوجد فمعتقدات من لها الغلبة؟ ومن يتوسط لتحقيق التطابق والانسجام؟
- هل الرؤية لدينا مجردة أم ملموسة؟ وهل بمقدورنا أن نتعرف عليها إذا رأيناها ونتفق على هذا الإدراك؟
- هل الرؤية بيان محدد ضيق الأفق أم أنها نابعة من بحوث ونظريات يقر بها الجميع؟

الشكل رقم 5-3
ما الطريقة الأفضل لتحقيق التميز والعدالة: تواؤم المعتقدات وخلاصات البحوث

معتقدات مجموعة العمل	مقتطفات مما أفرزته البحوث والنظريات
أفضل طريقة لتعلم الطلبة هي عندما يستطيعون الربط بين أجزاء متفرقة من المعرفة التي يتعلمونها. ومن خلال الاستدلال والاستنتاج يحدث التعلم.	عن Bransford, Brown & Cocking (2000) • «الأطفال الصغار يشغلون أنفسهم بقوة في محاولة فهم عوالمهم». إن القدرة على التفكير وحل المشكلات تقتضي معرفة منظمة جيداً يمكن الوصول إليها في الكتب المناسبة والصحيحة». (p. 153) • «الفهم والتفكير بفاعلية يقتضيان فهماً مترابطاً ومتساوقاً للمبادئ الناظمة لأي مادة علمية». (p. 238)

أفضل طريقة لتعلم الطلبة هي عندما يكون لديهم فضول وحب اطلاع. فالذي يشغلهم كثيراً هو مشكلة يرون أنها جديرة بالحل. وهي في الوقت عينه تعني لهم الكثير. فهذه الخبرة تحفزهم لطرح الأسئلة وليخططوا لاستراتيجيات لحل المشكلة.	عن Bransford, Brown & Cocking (2000) • الأطفال هم حلالو المشكلات ومن خلال ما لديهم من فضول وحب اطلاع يولدون الأنشطة والمشكلات. هم يحاولون أن يحلوا مشكلات تعطى لهم وهم أيضاً يبحثون عن تحديات جديدة» (p. 234) • «طلبة العلم من كل الأعمار يشعرون بالدافع المحفز عندما يرون فائدة ما هم يتعلمونه وعندما يستعملون تلك المعلومات لفعل شيء يكون له أثر في الآخرين». (p. 261)
أفضل طريقة لتعلم الطلبة هي عندما يكون الغرض من تعلمهم والتوقعات المخصصة لهم واضحة دون لبس. فلا يضطرون لتخمين ما يفترض بهم أن يتعلموا أو مدى جودة ما يتوقع لهم أن يتعلموه.	عن Bransford, Brown & Cocking (2000) • «الطلبة في جميع المستويات. لا سيما وهم يحرزون التقدم في الصفوف الدراسية يركزون انتباههم وطاقاتهم في التعلم على تلك الأجزاء من المنهاج التي يجري تقويمها». (p. 245) • «إن مصطلح تفكير المرء بالعمل الذهني لديه يعني قدرات الأفراد على التنبؤ بأدائهم في مختلف المهام ... ومراقبة مستوياتهم الحالية للإتقان والفهم. (مثال ذلك (p.12) Flavell, 1973, Brown, 1975 عن Marzano (2003) • «نتائج الإنجاز في الصفوف التي تكون فيها أهداف التعلم الواضحة ظاهرة ومعروفة هي أعلى بنسبة انحراف نموذجي من نتائج الإنجاز في صفوف تكون فيها أهداف التعلم الواضحة غير موجودة». (ص 35. عن بحث أجراه .(Mark Lipsey and David Wilson, 1993

أفضل طريقة لتحقيق العدالة هي عندما نحاسب الطلبة جميعاً وفق معايير الجودة العليا نفسها.	عن Marzano (2003) • «كانت التوقعات العليا للطلبة واحدة من أكثر الخلاصات البحثية انسجاماً في البحوث ...» وهذا ما يحدد معاني السمات المميزة للمدارس الأكثر فاعلية. (ص 36 نقلاً عن David Reynolds and Charles Teddlie, 2000) عن (Williams 1996) • «لقد تفوق الطلبة اللاتينيون على زملائهم عندما (افترض المعلمون أن الأطفال كانوا أكفاء وقادرين وأن مسؤولية المعلم تكمن في تقديمه للطلبة منهاجاً صارماً فكرياً ومبتكراً ومليئاً بالتحدي)» (ص 58 نقلاً عن L. Moll.). • «بغية تضييق الفجوة في الإنجاز يقدم المعلمون منهاجاً دراسياً فيه التحدي العلمي ويتضمن الاهتمام بتنمية المهارات الإدراكية من المستوى العالي» (p. 65)
أفضل طريقة نتبعها لتحقيق العدالة عندما نحرص على أن يكون الطلبة متساوين في الوصول لفرص التعلم كافة.	عن (Marzano 2003) • لفرصة التعلم علاقة مع إنجاز الطلبة هي الأقوى من كل العوامل المدرسية ...» (p. 22)

الشكل رقم 3-6 بيان الرؤية في مدرستنا عندما تطبق معتقداتنا الأساسية عملياً	
معتقدات مجموعة العمل	**الرؤية**
أفضل طريقة لتعلم الطلبة هي عندما يستطيعون الربط بين أجزاء متفرقة من المعرفة التي يتعلمونها. ومن خلال الاستدلال والاستنتاج يحدث التعلم.	• سوف أرى التعليم داخل غرفة الصف تسوده الأسئلة والاستطلاع. وليس المحاضرات. • سوف أرى التعليم يركز على اكتشاف المفاهيم الكامنة في صميم كل تخصص علمي وكيف يكون المفهوم استدلالاً واستنتاجاً للعلاقة بين مختلف بنود المعرفة لهذا التخصص العلمي. • سوف أستمع إلى الطلبة في مناقشاتهم وأدائهم داخل الحصة الدرسية يربطون بين الأجزاء الدقيقة للمعرفة و/ أو المهارة وبعدئذ التذكير بهذه الاستنتاجات للتأكد من كفايتها المستمرة. وعندما يتبين أن أحد الاستنتاجات غير كافٍ سوف استمع إلى الطلبة وهم يتأملون ويراجعون لكي يستوعبوا المعلومات الجديدة الناشئة عن التعلم الجديد. • سوف أرى الشواهد بأن الطلبة يؤدون أداء جيداً في امتحانات المعرفة وفي مقاييس الأداء في أسئلة مفتوحة النهايات. وفي التحديات التي تقتضي استخدام المعرفة والمهارة بوسائل جديدة وأصلية ومهمة. • سوف أرى إنجازاً عالي المستوى دوماً لإنجاز الطلبة في مختلف أدوات التقويم.

أفضل طريقة لتعلم الطلبة هي عندما يكون لديهم فضول وحب اطلاع. فالذي يشغلهم كثيراً هو مشكلة يرون أنها جديرة بالحل. وهي في الوقت عينه تعني لهم الكثير. فهذه الخبرة تحفزهم لطرح الأسئلة وليخططوا لاستراتيجيات لحل المشكلة.	• سوف أرى مناهج وصفوف للطلبة منتظمة حول المشكلات. فيصبح محتوى المقرر الدراسي الوسيلة لحل المشكلة. • سوف أرى غرف الصفوف حيث يعمل الطلبة دوماً على طرح الأسئلة الجوهرية الموضوعة خصيصاً لتكون مرشداً ودليلاً في التعلم. • سوف أستمع إلى الطلبة الذين يوضحون أهمية التعلم المنهمكين فيه وكيف سيكون ذا قيمة مستقبلية لهم. وهذا التوضيح لن يكون التعبير عنه بملاحظات قليلة القيمة بل بحيث يعكس فهماً واضحاً للقيمة التحويلية للتعلم. • سوف أرى غرفة صف تؤكد على تطوير وتقويم استراتيجيات متعددة لحل المشكلات. وتحديد الإستراتيجية الأكثر واعدة والقابلة للتكييف حين تختبر هذه الاستراتيجيات. • سوف أرى الطلبة يستخدمون المعرفة والمهارة بكفاءة وجدارة بطرق جديدة ومهمة لحل المشكلات الواقعية.
أفضل طريقة لتعلم الطلبة هي عندما يكون الغرض من تعلمهم والتوقعات الخصصة لهم واضحة دون لبس. فلا يضطرون لتخمين ما يفترض بهم أن يتعلموا أو مدى جودة ما يتوقع لهم أن يتعلموه.	• سوف أرى قاعدة واضحة للتميز في الإنجاز من أجل كل منتج أو أداء يطلب إلى الطلبة أن يقوموا به أو يقدموه. • سوف أرى مجموعة مشتركة للقواعد المدرسية من أجل السمات نفسها في الأداء ويستخدمها المعلمون كما تستخدم في مختلف المواد الدراسية باستقامة وبشكل دائم وفي الحالات التي تكون فيها هذه القواعد محددة بالاختصاص العلمي يتفق الأساتذة على هذا التعديل وبحيث يفهم الطلبة الأسباب الداعية للتعديل.

	• سوف أرى طلبة قادرين على تطبيق القواعد المدرسية في عملهم الخاص وعمل النظراء ويقيّمون بمستوى عال من الوثوقية مع الدرجات التي يضعها المعلم.
أفضل طريقة لتحقيق العدالة هي عندما نحاسب الطلبة جميعاً وفق معايير الجودة العليا نفسها.	• سوف أرى (أ) منهاجاً دراسياً يحدد معايير عليا لجميع الطلبة. و (ب) تعليماً وتواصلاً لدى المعلمين يشجع تحقيق هذه المعايير و (حـ) تنوعاً غنياً من التقويمات التي تتيح للطلبة الفرصة لإظهار اتقانهم للمادة. • سوف أرى مجموعة مشتركة من القواعد الدرسية من أجل السمات نفسها في الأداء ويستخدمها المعلمون كما تستخدم في مختلف المواد الدرسية. • سوف أرى طلبة يستوعبون جيداً المعايير العليا ويراجعون أعمالهم ليقتربوا كثيراً من تحقيق تلك المعايير.
أفضل طريقة نتبعها لتحقيق العدالة عندما نحرص على أن يكون الطلبة متساوين في الوصول لفرص التعلم كافة.	• سوف أرى منهاجاً دراسياً يوضح المفاهيم الأساسية والمضمون والمهارات اللازمة لجميع الطلبة كي يتعلموا. والتعليم موجهاً بحيث يهدف إلى ضمان أن يتعلم الطلبة هذه الأساسيات. • سوف أرى البرامج المدرسية تطبق بحيث تهيئ الطلبة جميعاً للتعلم والنجاح. • سوف أرى الطلبة جميعاً لديهم الحق بالوصول العادل والمنصف إلى جميع البرامج التعليمية.

الفصل الرابع

تعريف الواقع في ضوء البيانات

السؤال الأساسي

ما هي الثغرات بين ما نعتقده وما نفعله؟ وكيف لنا أن نسد هذه الثغرات؟

مبادئ العمل

- حالما يعرب أعضاء الهيئة التعليمية عن التزامهم بالرؤية المشتركة ينبغي لهم أن يعرفوا جيداً مسؤوليتهم في تحقيق هذه الرؤية.
- وعندما يرى أعضاء الهيئة التعليمية البيانات صحيحة وموثوقة عند جمعها وتحليلها، فإن هذه البيانات تؤكد ما هو ناجح في تطبيقه وتكشف الثغرات بين الواقع الراهن والرؤية المشتركة بطريقة تحض على العمل الجماعي المشترك.

الفكرة العامة للفصل

تعتبر البيانات في نظام كفء «نقطة علام» على الطريق المؤدي إلى التحسن المستمر (Schmoker, 1996, p. 30). ولكي تكون نقاط العلام هذه موضع ثقة بأنها صحيحة وموثوقة ينبغي أن توضع من خلال التعاون.

وهذا يعني أن جمع البيانات وتحليلها يجب أن ينبع من حوارات غنية بخصوص المعلومات وبخصوص المعاني المختلفة التي يستنتجها مختلف الأفراد من تلك المعلومات. ومع أن بعض المشاركين قد يختلفون في الرأي إزاء بعض التفاصيل الخاصة بماهية البيانات التي جمعت وكيف يجري تحليلها وتركيبها إلا أن الجميع يعتادون على الوثوق بأن تلك المعلومات سوف تستخدم في سبيل العمل على تحقيق الأهداف المشتركة التي تسهم في سد الثغرات القائمة بين الرؤية والواقع المعيش.

في هذا الفصل سوف نمضي مع القارىء نحو الخطوة الثالثة للتحسين المستمر ـ ألا وهي جمع البيانات وتحليلها واستخدامها ـ وسوف نميط اللثام عن التحديات التي يواجهها المعلمون والإداريون حين يجرون تقويماً صادقاً ومخلصاً لممارسات التعليم والتعلم. «مع أن المدارس قلما تستخدم البيانات والنتائج لتوجيه وإرشاد الممارسة، فإن البيانات يجب أن تكون الميزة الأساسية للطريقة التي بها تقوم المدرسة بعملها.» (Schmoker, 1996, p. 30). ولكي يمكن التغلب على الخوف الناجم عما يمكن أن تدل عليه هذه البيانات وكيفية استخدامها ينبغي على أفراد الهيئة التعليمية أن يتعاونوا فيما بينهم عند جمع البيانات وتحليلها حتى تكون المعلومات الناتجة أهلاً للثقة بأن تكون نقطة علام دقيقة وصحيحة للأداء الراهن.

وفي هذا الفصل أيضاً نقدم لكم شخصية جديدة سيكون لها أثر حقيقي على طبيعة عمل المدرسة. هذه الشخصية هي المعلمة آن التي تحظى باحترام كل من في هذه المدرسة واحترام العاملين في المنطقة التعليمية، كما وصفها

E.F.Hutton: «عندما تتكلم الجميع يستمعون». غير أن مصدر قوتها لا ينبع من توصيف عملها، بل رأيها الناقد دوماً حول ما الذي يوصف بالجودة في التعلم وما لا يمكن وصفه كذلك، وأيضاً من قدرتها على توضيح ما يشعر به الآخرون. وقد تابعت مواهبها القيادية في حفنة من الأدوار خلال رحلة عملها التعليمي التي امتدت لنحو 25 سنة، حيث اختيرت لعدد من المرات مندوبة في النقابة، وكانت في هذا المنصب لاعباً أساسياً في عمل المنطقة التعليمية بخصوص الإشراف والتقويم، ثم شغلت منصب رئيس لجنة المنطقة المكلفة بجائزة «معلم العام». وفيما يتعلق ببرامج تطوير المعلمين تعد آن مثالاً لتلك المسألة التي أوضحناها في الفصل الأول أعلاه لمعلم يكرس عمله للنمو والتطور المهني إلا أنه يركز بصفة رئيسة على الأمور ذات المعنى المفيد له. وإن رأت زملاءها وزميلاتها مهتمين فهي تتعاون معهم لكنها لا تتبع أجندة أي شخص آخر سوى أجندتها هي.

نقاط العلام على الطريق المؤدي إلى التحسن المستمر

حوار الإداريين (3)

هنري: أقدر لك رجوعك إلي بهذه السرعة. هل كانت النتيجة النهائية التي توصل إليها المعلمون متوافقة مع توقعاتك؟

جوان: يعجبني اختيارك للكلمات. لو سألتني هذا السؤال منذ نحو عام مضى لكان جوابي يستند بكل بساطة إلى ما إذا كانوا أعطوا ما طلبته منهم أو أما إذا كانوا قد أعطوا ما يحمل القيمة لهم. لكنني الآن أجد نفسي مشدودة إلى استجابتهم العاطفية لما يفعلون

بخصوص المنتج النهائي. لذلك وبطريقة أكثر غنى مما كان بوسعي أن أقول سابقاً، أقول أجل، إنني مسرورة بما وصلنا إليه الآن.

تقدم جوان إلى كل من هنري وإد نسخة من «التواؤم بين المعتقدات وخلاصات البحوث» وأيضاً نسخة من «بيان الرؤية لمدرستنا» (انظر الشكل 3-5 و 3-6) ثم تحاورهم حول طريقة إنجاز هذا العمل.

هنري: هذه الرؤية المشتركة تختلف عما توقعته.

جوان: وكيف؟

هنري: لقد توقعت أن تكون بياناً شاملاً لما نصبو إليه أو لنقل وثيقة تكون أكثر إلهاماً مما هي وظائفية.

إد: اللافت في تحديد الأهداف التي توصلت إليها مع المعلمين أنها تبدو حقيقية وواقعية وقابلة للتقويم أيضاً.

جوان: وهذا ما كنا نحاول فعله تماماً. فنحن يجب أن نكون واضحين مع بعضنا بخصوص ما هو الشيء الذي نعتقده وما الشيء الذي سوف نراه عندما توضع هذه المعتقدات موضع التطبيق العملي.

إد: المكان الوحيد الذي شعرت فيه أنني أضعت السبيل هو ... ماذا حدث للمعتقدين الأساسيين بخصوص الإنجاز العلمي العالي والعدالة؟ يبدو أنهما في كل مكان ومع ذلك ليس لهما مكان في هذا المخطط.

تنهض جوان وتتجه نحو السبورة، وترسم مخططاً (الشكل 4-1) لتوضيح أين كانت المدرسة (عملية التصور التي تحدثنا عنها في الفصل

الثالث) وإلى أين تتجه بعد ذلك (باستخدام بيانات تحدد الثغرات وتضع خططاً استراتيجية لسد تلك الثغرات).

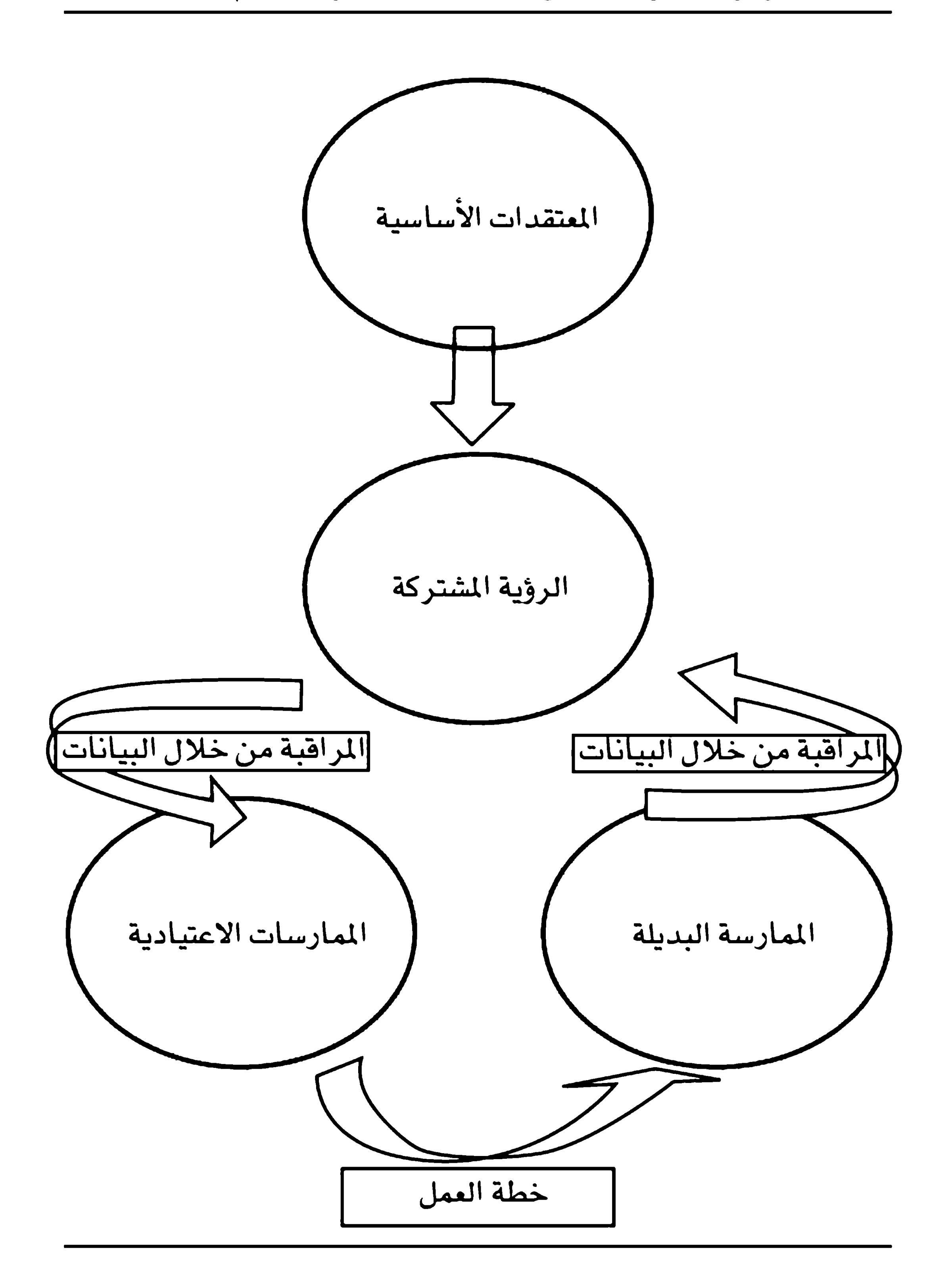
هنري: [وهو ينظر بإمعان إلى المخطط] برغم أني مسرور لرؤية المكان حيث وضعت البيانات على المخطط، ولكن ما نوع البيانات التي تعتقدين أنها ستقدم تلك المعلومات التي تحتاجينها؟ [يشير هنري إلى واحد من البيانات المذكورة عن الرؤية من مخطط «بيان الرؤية لمدرستنا» (الشكل رقم 3-6) ويقرأ بصوت عالٍ] «سوف أرى غرف الصف تطرح فيها أسئلة أساسية وجوهرية مصممة خصيصاً لتكون دليلاً ومرشداً للتعلم». هنالك طريقة واحدة فقط للحصول على هذا النوع من المعلومات ـ وهي المشاهدات داخل غرف الصف.

إد: أو المعلمين يقدمون تقاريرهم.

هنري: ولكن ما مدى وثوقية تلك المعلومات؟ تعتمد صحة هذه الطريقة على ما إذا كان باستطاعة المعلمين التمييز بدقة بين أولئك الطلبة الذين يستخدمون الأسئلة وسيلة لإنشاء المعنى وأولئك الطلبة الذين يستخدمونها لتكرار ما قرؤوه أو ما سمعوه عن شخص آخر. لست واثقاً إذا كان ذلك قابلاً للعمل يا جوان.

الشكل 4-1

تركزت الحوارات على التحسين المستمر في نظام كفء



جوان: أوافقك الرأي تماماً بأن البيانات يجب أن تجمع بطريقة جديدة ومختلفة من أجلنا نحن جميعاً.

إد: ومن أجل نقابة المعلمين.

جوان: أعتقد أن المعلمين في مدرستي يثمنون الرؤية المشتركة كثيراً حتى إنهم على التزام تام بأن يفعلوا كل شيء لتنفيذها.

هنري: أعتقد أنك، بصراحة، تتصرفين على نحو ساذج. فالذي أنتجوه حتى الآن شيء قوي على الورق إنما ضعيف جداً في التنفيذ. من المستحيل أن نحاسبهم على التغيير ما لم تكن ثمة آلية مختلفة لجمع البيانات يجري تطبيقها.

إد: لنعمل الآن على أن نفكر معاً ونتصور ماذا ينبغي على جوان وهيئتها التعليمية أن يأخذوا في اعتبارهم ليضعوا خطة لتحليل البيانات تكون عملية وفي الوقت نفسه مقبولة منطقياً.

جوان: يجب أن تكون هذه الخطة أكثر من مقبولة بنظر الهيئة التعليمية لدي. يجب أن يقبلوا بها جميعاً على أنها الطريقة الوحيدة لتحقيق التحسن المستمر. لا يهمني إذا أعجبتهم الفكرة أم لا، أو إذا كانوا يتطلعون لتحقيقها أم لا. ما يهمني فقط هو أن يقبلوا بها على أنها جزء من الواقع الملموس ومن هذا النظام.

ثم أخذ الإداريون الثلاثة يفكرون بصوت عال لمدة 45 دقيقة بغية وضع قائمة بسلسلة الهموم والأفكار التي هي بحاجة للدراسة. ومن أجل تلبية حاجة جوان لمساعدة المعلمين في عملهم باعتبارهم يحلون المشكلات في

عملية تحليل البيانات أخذوا ينقحون عملهم فنتج لديهم الأسئلة الخمسة الرئيسة التالية (نقلاً عن Glickman, 1993, pp. 48 - 54):

1. ماذا ينبغي لنا أن نعرف؟
2. ما البيانات المتاحة حالياً؟
3. ما البيانات الجديدة التي نحتاجها؟
4. كيف نحصل على البيانات؟
5. كيف نستطيع أن نجمع البيانات بشكل صحيح وموثوق؟

حوار المعلمين (5)

في الاجتماع اللاحق للمعلمين عرضت جوان لضرورة جمع وتحليل البيانات واصفة هذا العمل بأنه «الخطوة المنطقية التالية» في عملية التصور، حيث قالت: «لكي نعرف في أي الأماكن نحن ناجحون وفي أيها ينبغي لنا أن ننمو ونتطور يتعين علينا أن تكون لدينا صورة بالغة الدقة للواقع». ثم تحدثت عن الأسئلة الأربعة الأولى التي وضعتها بالتعاون مع هنري واد. ثم وزعت الهيئة إلى مجموعات وأناطت بهذه المجموعات مسؤولية تعريف نوع البيانات اللازمة لهم ليحددوا الدرجة التي بها توجد مختلف بنود بيان الرؤية في المدرسة. وحالما بدأت المجموعات بالعمل على المهمة المناطة بهم ساد صمت غير معتاد في أرجاء الغرفة. وأحست جوان بالحيرة إزاء تلك الحوارات المرتبكة والهامسة فيما بين المشاركين ذلك أنها لم تكن على غرار حوارات العام الفائت حين ناقش الأساتذة ذاك الجدول وحددوا التعميمات وخلاصات البحوث. وتجولت فيما بين المجموعات لكنها لم تستطع أن تجد نمطاً عاماً يفسر لها ذاك الهدوء.

في تلك الأثناء فتح باب الغرفة وأشار لها البواب بالخروج. خرجت جوان من الغرفة حيث سمعت من هذا البواب أن بوابة الملعب الرياضي لا تقفل. انزعجت قليلاً وطلبت إلى البواب أن يتصل بقسم الصيانة في المنطقة التعليمية ويؤكد لهم إنها حالة مستعجلة وإن لزم الأمر أن يضع جنزيراً وقفلاً على هذه البوابة. وقالت في نفسها: «إن تغيير عاداتي جزء من هذا التحدي وينبغي لي أيضاً أن أهيئ المعلمين لتغييرات في توصيف واجباتهم إذا كان علي أن أركز جهودي على العمل الحقيقي للمدرسة».

وما إن عادت إلى الغرفة حتى لاحظت النقيض لتلك الحالة التي كانت عليها حين غادرتها. فالحوارات أكثر حيوية وتكاد تكون ساخنة. تدنو من إحدى المجموعات وإذا بها تعود لصمتها في الحال.

جوان: كيف تسير الأمور حتى الآن؟

آن: يقول أول بيان للرؤية «سوف أرى». فماذا يعني هذا الكلام؟ يقول ميغيل إنه يعني بأنه سوف يأتي من يشاهد عملنا في الصف. إنما من الذي سوف يشاهد؟ أنتِ؟ المكتب المركزي؟ يتهيأ لي أنها أسوأ حالة «للتطفل» وهو شيء حاولنا الابتعاد عنه عندما أعدنا دراسة سياسة الإشراف والتقويم منذ بضعة أعوام.

ميغيل: لقد كنا نشعر بأننا فعلنا جيداً حين وضعنا بيان الرؤية المشتركة، يا جوان. وكانت الرسالة أنك تثقين بنا. ويبدو الأمر هنا أنك تمهدين الطريق لنوع من الإدارة من أعلى لأدنى مشوبة بمزيد من التطفل حيث ستكون دوماً تحت الفحص والتدقيق.

يبدو أن كلامه هذا كان هجوماً عنيفاً جعلها تترنح. وفي المجموعات الأخرى ساد الصمت، حيث كان الجميع يستمعون. وسرعان ما تبين أن مضمون هذا الحوار كان موضع نقاش مطوّل في المجموعات الأخرى في هذه الغرفة. وبينما هي تحاول استعادة رباطة جأشها وتركيز اهتمامها لمحت سوزان تقف وتومئ برأسها طالبة الأذن بالكلام حول هذا النوع من المخاوف.

سوزان: ربما لأنني عملت سابقاً في عالم الأعمال بوسعي أن أقول إنني لا أجد هذا العمل باعثاً على الخوف. ففي عملي السابق كنا دوماً نرى جمع البيانات جزءاً من كل مشروع يجري تنفيذه وجزءاً من كل مشروع جديد. فكانت الأسئلة من نحو «أي منهجية تسويقية أفضل من غيرها؟ هل هي المنهجية التي جربتها أنت أم التي استخدمها أنا؟» ولم نكن قط نصدر أحكامنا على بعضنا بعضاً، بل كان الحكم على المنهجية ذاتها. وعندما كان الأمر يتعلق بجمع البيانات، فقد كان الأمر يتعلق بالفريق الذي يقوم بجمع وتحليل هذه البيانات. فهذا كان عملنا نحن وليس عمل رؤسائنا. كنا نعمل فريقاً واحداً، فلماذا لا نستمر في ذلك؟ دعونا نفكر كيف نجمع البيانات وليس بالأشخاص، بل على ما نراه في المدرسة على أنه ممارسة اعتيادية. لقد حددنا ما نريد أن نراه، فهل هو هنا؟

آن: لكن هذا المكان ليس مكان أعمال. وهذا ما هو أكثر من مجرد نقطة أساسية وجوهرية.

كانت الملاحظتان اللتان صدرتا عن سوزان وآن قد قطعتا الحوار المفتوح لدى الهيئة التعليمية. فاستمر النقاش سريعاً ودون أن يخلو من الصخب.

➤ توجد نقاط أساسية وجوهرية هنا. لقد وضعتها الولاية لنا ونحن نضعها لأنفسنا.

➤ أليس هذا هو السبب لكوننا معجبين بل ومنجذبين لعملية التصور؟ هل لأننا قد أتيحت لنا الفرصة حقاً لكي نوضح تفاصيل ماهية النقطة الجوهرية المشتركة؟

➤ ولكن إن كانت الأجندا طوال هذا العمل ترمي إلى وضع رؤية مشتركة ثم بأسلوب كثير التطفل ومليء بالشكوك والريبة نعمل على جمع «البيانات» حول ما «يحدث فعلاً» داخل غرفتي، لما كنت أيدت تلك الرؤية المشتركة منذ البداية.

➤ المشاهدات التي يقوم بها أشخاص خارجيون لا تريهم إلا جزءاً من الصورة الأكبر لما يحدث حقاً داخل غرفة الصف. وحتى لو كان لدينا رزمة كاملة من الأجزاء الصغيرة فهذا لا يعني أن لدينا إحساساً بالصورة الكاملة لما يبدو عليه حال التعليم والتعلم في هذه المدرسة.

➤ أريد أن يكون لدي رؤية واضحة لما نحن نعمل في سبيله. ولو استخدمنا التشبيه المجازي للأحجية، فهذا يعني استخدام الصورة الظاهرة على غلاف العلبة كمرجع يجعلنا نفكر بالسير للأمام وبالخطوة التالية. وأنا أريد الفرصة لاستخدام تلك الرؤية لأعرف ما إذا كنت على المسار الصحيح في العمل الذي أؤديه مع الطلبة. إذا كان هذا يعني «مكاناً للأعمال» فلا بأس بذلك.

➢ ولكن من الذي يقيس ما إذا كنا نفعل ذلك أم لا سوى المعلمين؟ يجب علينا أن نثق بالأشخاص الذين يعرفون أكثر من غيرهم كيف يقيّمون ما إذا كان الطلبة يتعلمون أم لا.

➢ ولكن من الذي يحدد نقاط القياس؟ وتعلم الطلبة عند أي مستوى؟

جوان: [تستعيد سيطرتها على اتجاه الحوار في الاجتماع] لقد كنا وما زلنا نعمل كفريق عمل واحد. وكان ذلك عظيم الأهمية وسيظل كذلك من أجل نجاحنا جميعاً. فالأمر لا يخصني وحدي ولا يخصكم وحدكم. إنه يخصنا كلنا ويخص نجاحنا كمدرسة. أريد أن نعود للانضمام معاً كمجموعة كاملة نفكر معاً بطرق لجمع البيانات اللازمة حين يدعو بيان الرؤية لدلائل حول «المشاهدة» و «الاستماع». ومبدئياً، فإن القاعدة الأولى لجمع الآراء والملاحظات تنص على أنها يجب أن تضمن بأننا ننظر إلى ممارسات المدرسة، وليس ممارسة معلم وحده.

في المدة المتبقية من الاجتماع التي بلغت 40 دقيقة حددت المجموعة القواعد الإرشادية التالية كمنعكس للمخاوف الحقيقية بخصوص الثقة:

1. وضع بروتوكول للمشاهدات يحدد بدقة المعلومات التي ينبغي جمعها.

2. وضع نموذج لصيغة التقرير بحيث تضمن نقل البيانات بأسلوب موحد دوماً.

(آ) لا ينبغي أن يشير التقرير إلى معلم الصف الذي جرت مشاهدته ولا هوية المشاهد.

(ب) يجب أن توضع التقارير داخل صندوق مغلق في المكتب الرئيس.

3. مشاهدة المعلم الواحد مرتين، واستخدام البروتوكول والصيغة الخاصة بالتقارير.

(آ) كل واحدة من هاتين المشاهدتين يجب أن يقوم بها شخص مختلف من أعضاء الهيئة التعليمية بحيث لا يقوم الشخص الواحد بمشاهدة المعلم مرتين.

(ب) يمكن للمعلمين والإدرايين كافة ان يقوموا بهذه المشاهدات.

جوان: أعتقد أنه صار لدينا الآن مسودة جيدة للخطة، ويتعين علينا أن نحول هذه المسودة إلى صيغة مذكرة ثم نضع بروتوكول المشاهدات وصيغة التقارير. ونحن بحاجة أيضاً لتحديد من سوف يلخص البيانات التي سوف تجمع. اطلب إلى آن وسوزان أن تنضما إلي كفريق الصياغة لكي نجمع معاً هذه الأجزاء ونعيدها إليكم في غضون أسبوعين.

سارعت سوزان للموافقة وأبدت ترحيبها بابتسامة عريضة لكن آن ما زالت غير راضية عن الفكرة برمتها. وتدنو آن من جوان بعد انفضاض الاجتماع.

آن: ما زلت غير مرتاحة لهذا الأمر لكنني أوافق على مساعدتك الآن لأنني لا أحب أن أرى تلك المشاهدات الصفية تستخدم كأداة عقاب.

جوان: أنت تبدين رأياً على جانب كبير من الأهمية.

آن: وأي رأي هذا؟ وجهة نظر تدل على كوني أرتاب بأن بروتوكول المشاهدة هذا سوف يصبح حملة تطارد الأفراد؟ وجهة نظر تدل

على عدم الرغبة بفتح صندوق باندورا*؟ لا بد أنك تخدعين نفسك إن ظننت أن هذا البروتوكول سوف تقبل به النقابة. أرى أنك لن تكوني راضية عن مستقبلك إن لم تذهبي وتتحدثي طويلاً مع النقابة وزعمائها.

جوان: أوتظنين أننا نستطيع أن نجد أرضية مشتركة لجمع البيانات التي نحتاجها لكي نمضي قدماً.

آن: لن يكون ذلك إلا إذا كانت البيانات التي نحتاجها يثق بها الجميع بأنها أكثر من البيانات التي تريدينها. وقد دل التوجه العام للحوار في هذا الاجتماع وبكل وضوح على أن أعضاء الهيئة التعليمية لا يثقون به.

جوان: لكن واجبي يتضمن فيما يتضمنه أن أعمل على توعيتهم بقيمة البيانات، وأن كون هذا الإجراء لم يتخذ من قبل لا يعني أنه غير جدير بأن نتخذه الآن، فهذا ليس جمع بيانات عن أعضاء إفراديين في الهيئة، إنها بيانات عن المدرسة بأسرها. كم مرة ينبغي لي أن أردد هذا القول؟

آن: بعدد المرات اللازمة لنصدقك. وهذا لم يحصل بعد ومن الأفضل أن تعترفي بهذه الفكرة وأن تعملي انطلاقاً منها بدلاً من أن تدفني رأسك في الرمل. إن لم تهتمي بها الآن، فسوف تهتم هي بك فيما بعد.

* باندورا في الأساطير اليونانية هي امرأة أرسلها زيوس رب الآلهة عقاباً للجنس البشري بعد سرقة بروميثيوس للنار وأعطاها صندوقاً ما إن فتحته بدافع الفضول حتى انطلقت منه جميع الشرور فانتشرت بين البشر ولم يبق بداخل الصندوق سوى الأمل (المترجم).

تأملات المديرة (5)

في ذاك المساء سيطرت مجريات الاجتماع على جوان ولم تستطع أن تبعدها عنها. أدركت أن ملاحظة هنري بخصوص سذاجتها لم تصب هدفها فقط بل عليها أن تعترف بها الآن. وكانت تعلم أيضاً أن نجاح جهودها يعتمد على نجاحها في القيام بدور القائد والرئيس المسهل. ويبدو أن هذا الأمر مربك لها. كيف لها أن تتوقع كل تلك الحاجات العديدة لجميع الأفراد في هيئتها التعليمية؟ كيف لها أن تنمي الثقة التي تبدو الآن معدومة فيما بين المعلمين؟ وقد أذهلها أنهم استطاعوا كتابة بيان الرؤية المشتركة حين كان الشك لا يزال قائماً بين المعلمين والمدير. لقد افترضت أن الثقة قد عادت وهي موجودة. لكنها حزنت وشعرت بعدم الارتياح لأن تكتشف الآن أنها مخطئة. فهل تكون في حال أفضل بعد أن عرفت ذلك؟ بالتأكيد. ولكن لا يبدو الأمر هكذا في ذلك المساء.

تحليل لحوار المعلمين رقم (5) وتأملات المدير رقم (5)

عادت قضية الثقة للظهور مجدداً (وستعود للظهور مرات ومرات). وواصلت جوان تعاميها عن قضية نبهها إليها أعضاء آخرون في الهيئة. فقد وصفها هنري بالساذجة، وسخر روب بـ «التعاون» بين أعضاء الهيئة، وأكدت ماريا أن الناس يقولون شيئاً ويفعلون شيئاً آخر. وذلك الإدراك غير المريح بأن ما تفعله جوان في هذه المدرسة سوف يعني انتهاء مجهودها الخاص بالتحسن المستمر إن لم تعمل على تعميق الثقة بين أعضاء الهيئة التعليمية. وهذا يذكرنا بأحد مبادئ العمل التي تحدثنا عنها مطولاً في الفصل الثاني والقائل: «كل عضو في الهيئة التعليمية يجب أن ينظر إليه

على أنه زميل موثوق عند دراسة وفحص الممارسات الاعتيادية.» فالثقة يمكن أن توجد لكن تعميق الثقة هو العمل الضروري والمتواصل للقائد.

حوار المعلمين (6)

استطاعت جوان بفضل تعاون سوزان وآن أن تنجز البروتوكول ونموذج صيغة التقارير وتوزعها على أعضاء الهيئة التعليمية مرفقاً بها جدول زمني للمشاهدات. والتقت أيضاً مع القادة النقابيين لمراجعة بروتوكول المشاهدات والخطة الخاصة بتحليل البيانات. وتحدثوا عن الخطوات اللازمة لضمان إغفال هوية الشخص الذي سيقوم بالمشاهدة في التقارير وفي البيانات النهائية. واتفقوا أيضاً على إعفاء أعضاء الهيئة كافة من الواجبات المناطة بهم لفترتين ليتفرغوا لهذه المشاهدات.

ولكن على الرغم من الحقيقة القائلة بأن التخطيط لعملية جمع البيانات كانت محفوفة بالمنازعات إلا أن المدهش عدم ظهور أي تذمر عندما تلقى المعلمون هذا البروتوكول. فقد حان وقت القيام بتلك المشاهدات. يبدو أن المعلمين قد وثقوا بالغاية من هذه المشاهدات التي دعا إليها البروتوكول وبأن البيانات سوف تستخدم كفرصة للتعلم (وليس عملاً بوليسياً).

بعد انقضاء وقت تم فيه تدريب المعلمين كلهم على استعمال نموذج التقرير واستكمال جولتين من المشاهدات، دعت جوان إلى اجتماع تعقده مع سوزان وآن حيث عملن معاً على تحليل البيانات وتبين لهن ما يأتي:

- خمسة وسبعون بالمائة من وقت التعليم تستخدم في تقديم المعلم للمعلومات إلى الطلبة.

- ثماني عشرة بالمائة من وقت التعليم تخصص لأسئلة المعلم.

- ثمان وسبعون بالمائة من هذا الوقت تخصص لأسئلة تطلب معلومات محددة.

- اثنان وعشرون بالمائة من هذا الوقت يطلب إلى الطلبة استكشاف الصلات بين الوقائع والحقائق ومحاولة التوصل إلى استنتاجات مؤقتة (الاستدلال).

- اثنا عشر بالمائة من وقت التعليم تنفق على أنشطة أخرى.

- مائة بالمائة من المعلمين يستخدمون شكلاً معيناً من القواعد الأساسية في وضع الدرجات لأعمال الطالب، ومعلمو الفنون اللغوية فقط يستخدمون القواعد نفسها، وذلك من أجل وضع الدرجات على الكتابة فقط. ثلاثة معلمين يستخدمون القاعدة الخاصة بالكتابة حين يضعون الدرجات عند تصحيح المقالات في الدراسات الاجتماعية.

- خمسة وسبعون بالمائة من الطلبة يحققون الأهداف في الامتحانات الموحدة التي تفرضها الولاية.

- خمسة عشر بالمائة من المعلمين وضعوا لأنفسهم وحدات خاصة توضح كيف يتم تصميم عمل الطالب ليكون متوائماً مع المعايير الخاصة بالولاية.

- سبعة وتسعون بالمائة من الطلبة حصلوا على معدل وسطي من الدرجات قدره (3) أو أفضل في البطاقات الخاصة بهم.

➤ ثمانون بالمائة من التقويمات كانت امتحانات تقليدية لفروع غير مترابطة للمعرفة، وخمسة عشر بالمائة كانت أسئلة أكاديمية ذات نهايات مفتوحة وخمسة بالمائة كانت مهام خاصة بالأداء.

وعلى مدى عدد من الأمسيات التالية تم وضع هذه البيانات تدريجياً في فئات إنما دون مقاصد واضحة. وهنا أثارت كل من سوزان وآن موضوع الخطوة التالية وكيف ستكون. افترضت سوزان أن يعملن هن الثلاث على وضع استنتاجات ترفق بالتقرير الموجه إلى المعلمين. لكن آن تعارض ذلك بقوة وإصرار.

آن: مع أننا نحن الثلاثة قد جمعنا هذه البيانات إلا أن تحديد ما تعنيه هو واجب الهيئة التعليمية بأسرها.

جوان: أوافق على ذلك تماماً. لدينا نصف يوم في الأسبوع القادم هو الأخير في برنامج تطوير المعلمين وعندها سوف نقدم هذه البيانات ونعمل جميعاً على تحليلها.

آن: وهل سوف نناقش هذه البيانات خارج المدرسة؟

جوان: مع أنه يتعين علينا أن نناقش هذه المعلومات مع هنري وإد لأننا جزء من المنطقة التعليمية فإن الأمر متروك لنا لنستنتج ما الذي تعنيه البيانات حقاً وكيف نستطيع استخدامها لنحسّن عملنا، فهذا هو تقريرنا نحن وتحليلنا نحن وصدقيتنا نحن. وإنه لمن السابق لأوانه أن نناقش هذا الأمر مع جماعة أكبر عدداً. سيأتي الوقت لذلك، ولكن لن يكون إلا بعد أن تكون لدينا خطة لسد الثغرات. وسنكون في ذلك صادقين ومخلصين ونتصرف بتوقع مسبق.

آن: آمل ألا ننـدم عندما نتحدث عن هـذه المعلومات مع أسرة المدرسة بكاملها.

تحليل لحوار المعلمين رقم (6)

لماذا كانت هذه السلسلة من الحوارات صعبة؟ ولماذا هذا الفصل بين البيانات وتحقيق الأهداف؟ لقد كان سبب ذلك كله انعدام الثقة. وهذا ليس بالأمر المستغرب في نظام غير كفء يتجاهل فيه المربون تلك الصلة بين الدليل على الإنجاز وطريقة فعل الأشياء. وهذا ما وصفه Schmoker (1996) بأنه: «صفقة ضمنية فيما بين الناخبين على جميع المستويات تقضي بعدم جمع أو استخدام المعلومات التي تكشف عن المواطن التي يتعين علينا أن ننجز بشكل أفضل أو المواطن التي نحتاج لإجراء التغيير فيها» (p. 33). ومع أن أفراد الهيئة التعليمية يقدرون الحاجة إلى مراقبة العمل من خلال البيانات على المستوى الإدراكي والمعرفي إلا أن الكثيرين يستاؤون على المستوى العاطفي من طريقة تطفل هذه البيانات على استقلاليتهم الفردية.

- البيانات مخيفة.
- البيانات عدو لي. البيانات تشير إلى ما هو خطأ في عملي وتؤكد على ضرورة أن أكون بالمستوى المطلوب.
- إن مجرد قيام الأفراد بجمع البيانات تبين أنهم لا يثقون بأنني أقوم بعملي خير قيام.

ومن هذه النظرة الضيقة يبدو من شبه المؤكد أن البيانات تفرق بين الناس بدلاً من أن تجمعهم معاً. والتوتر وانعدام الثقة اللذان ظهرا في

تلك الحوارات يؤكدان الحقيقة القائلة إن أفراد الهيئة التعليمية في هذا النظام لا يفكرون من خلال النظام وفي إطاره، بل هم يعالجون البيانات من خلال عملهم الشخصي مع الطلبة وحرفيتهم.

غير أن هذا الاستياء يجد جذوره في المخاوف الثلاثة الرئيسة، وهي: أولاً، إن تحليل البيانات يفتح الباب أمام ما كان يعد سابقاً منطقة خاصة نسبياً، ويقصد بذلك جودة عمل الطلبة داخل غرفة الصف الواحد. فالمعلمون يوثق بهم في احتفاظهم لدفاتر العلامات الخاصة، وفي وضع وسائلهم الخاصة في التقويم وآليات تصحيح أوراق الامتحان ومعايير الموضوعية، فهم القضاة الذين يصدون أحكامهم المتعلقة بالنجاح والفشل في مئات الواجبات التي يكلف بها عشرات الطلبة على مدى العام الواحد؛ لذلك فإن فكرة أن يقوم بتحليل منظومتهم في التقويم وإعطاء الدرجات شخص لا يعرف طلابهم شخصياً تبدو فكرة تسيء إلى وتهاجم العديد من المربين. فهم يعتقدون أنهم يعرفون طلبتهم أفضل من أي شخص آخر ولذلك لديهم تبصر أكثر عمقاً بكيفية تحسين أدائهم. غير أن تحليل البيانات يشكل فرصة عظيمة القوة من أجل عمل تعاوني مع الآخرين بهدف تحديد مواطن القوة ومكامن الضعف المشتركة وكذلك تحديد الحلول من خلال النظام. غير أن هذا المنطق يبدو «رجعياً» للوهلة الأولى: أن تكسب تبصراً أكثر عمقاً بطلبتك، وأن تشارك بقوة في التحليل مع معلمين آخرين لما هو حال الطلبة. ولكي ينجح هذا التحليل ينبغي على المعلمين أن يجروا تقويماً لطلبتهم انطلاقاً من مقاييس مشتركة ويتعين عليهم أن يتوصلوا إلى قناعة بأن النظام يعمل على نحو أفضل بنتيجة الجهود والمساعي الجماعية.

وثانياً، إن تحليل البيانات سوف يتيح حتماً قراراً بالتغيير. «البيانات دوماً تشير إلى عمل يجب القيام به - فهي عدو الروتين المريح» (Schmoker, 1996, p. 33). ومع أن المربين معتادون على التغيير، إلا أنهم في نظام غير كفء يتحملون ويصبرون وهم يشاهدون «عروضاً رديئة» لأنهم يعلمون أن هكذا عمل يأتي إلى المدرسة ويخرج منها دون أن يمكث طويلاً ودون أي توقعات بالتطبيق.

غير أن النظام الكفء الذي تبين فيه البيانات وجود ثغرات بين الممارسة الراهنة والنتائج المطلوبة يصبح التغيير فيه صعباً تجنبه. فعلى الصعيد الفردي يشعر الناس جيداً أن ما يفعلونه لا ينسجم مع معتقداتهم الأساسية، وأما على صعيد النظام نفسه فهم يشعرون جيداً أن ما يطلب إليهم أن يفعلوه سوف يكون موضع تقويم في غرف الصفوف في المدرسة بأسرها بغية الحكم على فاعلية المقاربة.

ثالثاً، إن تحليل البيانات يصبح معلومات عامة ومن المرجح أن ينجم عنه ضغط متزايد لجهة المساءلة والمحاسبة إذا لم تكن النتائج مرضية. وهذا يعني في الوقت نفسه أن أداء الطلبة يمكن ربطه (إما بشكل معقول أم لا) بأداء المعلمين. بيد أن هذه العلاقة السببية بين جودة التعليم وإنجاز الطلبة تبرز إلى دائرة الضوء خوف المربين حيال قدرتهم (أو قدرة المدرسة) على رفع مستويات الأداء. وعلى الرغم من ذاك النزوع إلى اجتناب، أو إلى نزع الثقة من، أولئك الذين ينادون بالنتائج سوف يجد المعلمون أن البيانات وبالتالي النتائج يمكن أن تكون قوى عظيمة التأثير في توليد الرغبة الأكيدة بالتحسن. وإن نفذت بالشكل اللائق والصحيح، «يمكن للمحاسبة والتحسين أن يتداخلا معاً، لكن هذا التداخل بحاجة

إلى دقة عالية في الصقل» (Fullan & Stiegelbauer, 1991, p. 87). وقد وضعت جوان بالتعاون مع أسرتها التعليمية أسس هذا الجهد الهادف للتحسين من خلال عملهم في وضع الرؤية المشتركة واعتمادهم على مدخلات من أصحاب المصلحة الهامين في الأسرة المدرسية. وهنا نجد شموكر Schmoker (1996) يؤكد على قوة هذا الشكل للمقاربة، حيث يقول: «إن الاهتمام بالنتائج والتحسين يمكن أن يرضي جميع الناخبين ويحرك النشاط فيهم ابتداءاً من الممارسين أنفسهم ومروراً بالآباء وانتهاء بأعضاء مجلس إدارة المدرسة» (p. 36). فالمعلمون ليسوا معزولين عندما يبذلون جهودهم لجعل الطلبة يقتربون أكثر من الرؤية المشتركة، فأفراد المجتمع جميعاً يصبحون مشاركين عن علم وبينة في هذا الجهد (ولهذا السبب ينبغي أن تكتب الرؤية المشتركة بعبارات حسية ملموسة).

ومن الضروري أيضاً التأكيد على أهمية اللغة والأسلوب في التحليل الفاعل للبيانات. فالتقرير الخاص بالبيانات وبصرف النظر عن أجندة الشخص وأسلوبه، يجب أن يكون الدافع لـ «نمذجة النظام» أي الفحص والدراسة المنضبطين للواقع وبما يتضمنه من علاقة ومعان للمعلمين كافة وللصفوف كلها وعلى جميع المستويات وفي الأعمال كافة. يقول سينج وزملاؤه:

«تفرض عملية نمذجة النظام قاعدة سلوكية تقتضي الوضوح والانسجام بما لا يمكن أن تقتضيه اللغة العادية سواءاً كانت مكتوبة أو محكية. ففي الحوارات العادية يحاول الأفراد أن يختبؤوا وراء عبارات غامضة أو غير كاملة أو ربما غير منطقية مثل «تعتمد طريقة استجابة الأفراد على الحالة أو الموقف». لكن من يحاول توصيف النموذج يتعين عليه أن يحدد أي الأفراد،

أي نوع من الاستجابات وعلى نحو دقيق كيف تكون مختلف الظروف التي تفضي إلى أفعال معينة» (Senge et al., 2000, p. 235).

ومن أكثر الطرق فاعلية في استخدام اللغة الواضحة وفي العمل التعاوني وفي توصيف الأولويات الثابتة أن تجعل أعضاء الهيئة التعليمية يعطون خلاصات عن البيانات. وبحسب McTighe and Thomas (2003) تعد خلاصات البيانات عظيمة القيمة لأنها تمكن المعلمين من أداء ما يأتي:

1. توصيف الإنجاز الحالي للطلبة بأسلوب حسي ملموس وشامل يوجه العمل.

2. تحديد الأولويات التي يحتمل أن تنشأ التي من أجلها يمكن وضع أهداف قابلة للقياس.

3. تقديم بعض الشواهد والدلائل بدلاً من توجيه اللوم.

4. تعزيز ملكية بيانات الأداء (نقلت بتصرف من الصفحات pp. 52.55).

الأعمال اللاحقة وحوار المعلمين الناتج عنها

يتلقى المعلمون كافة البيانات الخام قبل نهاية الأسبوع وتطلب إليهم جوان أن يستفيدوا من اجتماعات فرق العمل القادمة لتحديد الأنماط التي يجدونها. ثم ينعقد اجتماع يضم الأسرة التعليمية بأسرها بعد اجتماعات فرق العمل. وفي اجتماع الهيئة التعليمية تعمل جوان على توزيع الحضور في مجموعات وتوجه المشاركين إلى ضرورة استخدام مدة 45 دقيقة التالية

ليحددوا ما يستنتجونه من هذه البيانات بخصوص الدرجة التي وصلت إليها المدرسة في تحقيق رؤيتها. والجدير بالذكر أن هذه الاستنتاجات تنشأ من أنماط أشارت إليها البيانات. وعندما توضع هذه البيانات في تقارير وتسجل وتعرض على المجموعة تتوجه هذه المجموعة لأي بيانات لم تشملها التقارير بعد فتجسدها في الاستنتاجات. وعند انتهاء الاجتماع يشعر الأساتذة بإحساس أكيد أن هاتين القائمتين ـ تلك المتضمنة ثغرات بين الرؤية والواقع وتلك التي تدل على المجالات الخالية من أي ثغرات ـ تحتوي معلومات واضحة لا لبس فيها. فمثلاً، المعلمون جميعاً يستخدمون قواعد معينة إنما القواعد التي وضعت وطبقت على نحو مشترك هي تلك التي في فنون اللغة.

أعلنت جوان اختتام الاجتماع بعد أن أثنت على عمل وعمق فكر المعلمين مؤكدة على أهمية الدور الذي لعبته الاختلافات في الرأي في أثناء المناقشات داخل المجموعات الصغرى والمجموعات الكبرى. وهكذا نجد أن الحديث الصريح حول اختلافات الرأي قد صقل وشحذ تفكير المعلمين. ثم تحدد للجميع الخطوة التالية:

جوان: والآن يأتي دور العمل المهم لتخطيط ما ينبغي فعله بعد أن عرفنا النتائج. فما هي الخطة التي نضعها لسد الثغرات؟ وكيف لنا أن نضمن بأن أية خطة نضعها لن تعرض للخطر تلك المجالات التي لا يوجد فيها ثغرات؟

وبعد انتهاء الاجتماع تدنو آن من جوان التي كانت في تلك اللحظة تستمع لمعلومات من سوزان حول الاجتماع.

آن: أعتقد أن الاجتماع سار سيراً حسناً بما يدعو للدهشة. أشعر كما لو أننا نعرف جيداً حال المدرسة. لم يكن ذلك تقويماً للأفراد، بل كانت صورة الكل. أشكرك يا سوزان على توجيهك. أشكرك يا جوان على ثقتك بنا. وأود أن أشير إلى أهمية الرقابة المستمرة من قبلنا جميعاً.

بعد بضعة أيام اتصلت سكرتيرة جوان بها قائلة إن آن واثنتين من زميلاتها يردن موعداً معها لهذا اليوم. وبعد ساعتين حضرت المعلمات الثلاث إلى مكتب جوان ودار بينهن حوار.

آن: كنا نحن الثلاثة نتحدث عن الاستنتاجات التي توصلنا إليها في اجتماعنا الأسبوع الفائت. وكانت إحدى الأفكار الكبرى أن طلبتنا لا يفهمون جيداً الغاية من الصف أو المفاهيم والمهارات الرئيسة التي نريدهم أن يتقنونها. وقلنا أيضاً إننا بحاجة إلى مزيد من التناغم والانسجام لدى الجميع وبخاصة في كيفية تقويم عمل الطلبة. إضافة لذلك قلنا: إن التعليم يتم من خلال المحاضرات أكثر مما يعتمد على بناء وصقل الاستنتاجات. وبدا لنا هذا كله باعثاً على الخوف حين غادرنا الاجتماع. وحين جلسنا نتحاور أثناء الغداء تحدثنا نحن الثلاثة عن الطريقة التي عولجت بها هذه الأفكار من قبل. ولا تنسي أنه بسبب أجندة هنري الجديدة بخصوص تطوير منهاج يستند إلى المعايير، فقد حضرنا ثلاثتنا ورشة عمل مكثفة في الصيف الماضي. في تلك الأثناء كنا نعلم أن الطرائق التي تحدثت عنها ورشة العمل معقدة. ومع أنك قد وافقت على أننا بحاجة لأن ننفق بعض الوقت في الحديث عن الخبرة والرؤية للعمل الذي يؤدى

في هذه المدرسة إلا أننا لم نتمكن من الالتقاء لإجراء هذا الحديث. أعتقد أن هذا الوقت مناسب جداً لهذا الحديث. بالنظر للالتزام الذي قطعناه على أنفسنا لسد الثغرات. إن لهذا المشروع إمكانية قوية في معاونتنا على تفهم ما نتوقع أن يعرفه الطلبة وما هم قادرون على فعله وفهمه. كما أنه يزودنا بالتوجيه اللازم لكيفية قياس إنجاز الطلبة في هذه الأشياء.

بعد ذلك ناقش هؤلاء الأربعة الفكرة القائلة إن التخطيط كله يجب أن يكون مدفوعاً بتعريف واضح للتفاهمات بأن المعلم يريد لطلبته أن يحققوا إنجازاً. ولهذا التعريف صلة واضحة جداً بما تركز عليه الرؤية المشتركة بخصوص الإنجاز العلمي العالي. إن التأكيد على المنهاج وتصميم التقويم بدلاً من التأكيد على التقديم يبدو أنه يشكل الإضافة المناسبة تماماً. وهنا طلبت جوان إلى المعلمات الثلاث أن يتبادلن هذه المعلومات والأفكار مع زملائهن وزميلاتهن قبل انعقاد الاجتماع القادم للهيئة التعليمية. وهكذا تم الاتفاق.

حين انعقد اجتماع الهيئة التعليمية كان ثمة إجماع عام في الرأي بأن الجميع في المسار الصحيح. غير أن أعضاء الهيئة كانوا صادقين حين قالوا بأنهم لا يعرفون كيف سيبدو هذا المفهوم عند التطبيق العملي.

حان الآن أواخر شهر أيار / مايو وبدأ يتناقص الوقت المتبقي للتخطيط لتطوير المعلمين للسنة القادمة. لا بد من اعتماد التوجيه اللازم لهذا العمل، من ناحية، ومن جهة ثانية ينبغي أن يعرف المعلمون جيداً كيف يمكن لأية مقاربة تسهل العمل من أجل التوجيه الخاص بجعل النظام أكثر قرباً من بيان الرؤية.

سارة (عضو في فريق عمل آن لمستوى الصف الدراسي): ما اسم ذاك البرنامج الذي سمعت عنه في ورشة العمل التي ذهبت إليها يا آن؟ أذكر أنك قد حدثتني عنه في السنة المنصرمة بعد عودتك.

آن: إنه ليس برنامجاً، بل هو مقاربة تدعى «الفهم من خلال التخطيط».

سارة: دعينا لا نزعج أنفسنا بموضوع الألفاظ ودلالاتها. ولكن هل لهذه المقاربة إمكانات جيدة؟

آن: أجل إن الأمر له علاقة وثيقة بالألفاظ ودلالاتها ذلك أنني لا أريد لأحد في هذه الغرفة أن يعتقد أن هذا المشروع يصف لنا ما نريده لطلبتنا أن يفهموه. فهذا هو مجال هذه الهيئة التعليمية وهكذا يجب أن يكون.

جوان: وكذلك مجال عمل وزارة التربية والمنطقة التعليمية؛ وكذلك الأفكار الثابتة في مختلف المواد الدرسية.

سارة: (تضحك ضحكة خافتة) سمعتك، سمعتك. فقط قولي لنا ما ينبغي فعله. كيف سنتدرب على هذه المقاربة لكي نقرر ما إذا كانت إضافة جيدة وصحيحة؟

وبعد المزيد من المناقشات تضع جوان والهيئة التعليمية معاً مخططاً عاماً موجزاً لمنهجية متعددة الطبقات بخصوص إيصال المعلومات اللازمة إلى المعلمين ليتمكنوا من تقويم تلك الصلة بين هذه المنهجية وتحقيق الرؤية المشتركة.

- سوف تحضر جوان ورشة عمل لمدة أسبوع واحد يدور موضوعها حول «الفهم من خلال التخطيط»، سوف تعقد في تموز / يوليو وسوف تتحمل تكاليف انتساب عدد من المعلمين أو المعلمات لهذه الورشة ممن يرغبون بهذا التدريب.
- سوف تشتري جوان 10 نسخ من كتاب «الفهم من خلال التخطيط» (Wiggins & McTighe, 1998) Understanding by Design لكي يتمكن المعلمون المهتمون من قراءته في فصل الصيف.
- سوف تعين جوان مستشاراً يقدم استشارته في اليوم الأول من تطوير المعلمين في شهر آب/ أغسطس ويقدم لمحة عامة عن هذا المشروع للهيئة التعليمية بكاملها لكي يكون لديهم معرفة مبدئية وأساسية حول ماهية «الفهم من خلال التخطيط». ثم يجري بينهم جميعاً حوار في اليوم الثاني لهذه الندوة التطويرية لغرض استجلاء جدوى هذه الورشة.

خلاصة ما تقدم والنظرة إلى المستقبل

يعمل جمع البيانات وتحليلها في النظام الكفء بمثابة تقويم تكويني بدلاً من تقويم تجميعي من حيث المبدأ ومن حيث الممارسة معاً. لكن العقبة الأولى تتمثل في الحديث التفصيلي حول الغاية والهدف من عملية جمع البيانات بهدف كشف حقيقة الأسطورة القائلة بأن الأرقام سوف تفضي إلى مطاردة الأفراد ومضايقتهم (بدلاً من محاسبة الجماعة) ومنهاج ضعيف مخفف يقلل إلى أدنى حد ممكن إبداع المعلم ويؤدي إلى عملية تعليم تهدف إلى النجاح في الامتحان (بدلاً من منهاج غني يفضي

إلى تحقيق الإنجاز عند الطلبة أجمعين). وعندما يكون أعضاء الهيئة التعليمية منفتحين على فكرة أن البيانات تعطي صورة دقيقة التفاصيل للأداء الحالي للنظام فإنهم يقدرون ويوقنون بأن هذا الدليل أكثر وثوقية وأكثر إخباراً من مجموع ما يقوله المعلمون. وهو يسمو فوق غرف الصف وفوق الأشخاص وفوق الظروف. والسبب الآخر لجعل أعضاء الهيئة التعليمية يتكيفون مع هذه «الطريقة الجديدة للقيام بالعمل» هي أن عملية جمع البيانات وتحليلها تكون بمثابة خدمة للرؤية المشتركة (وليست أجندة فردية خاصة للمدير أو لصانع السياسات).

فالبيانات تشكل مصدر معلومات للهيئة التعليمية حول الثغرات الموجودة بين الرؤية المشتركة والواقع الراهن لكي يعملوا على اتخاذ قرار جماعي بالتغيير يكون متوائماً مع المعتقدات الأساسية. ولأن هكذا قرار يصدر عن تحليل جماعي مشترك ولأنه يتصدى لمجالات أمكن تحديدها لمصادر للقلق ووضعها في حساب الكم سيكون المشاركون أكثر استثماراً في خطة تطوير المعلمين.

خطوة جوان التالية: سوف تنتسب إلى ورشة عمل في الصيف حول «الفهم من خلال التخطيط» وسوف تجد استشارياً يعرف جيداً معنى ومضمون وقدرات التفكير في إطار النظام ويستطيع أفراد الهيئة التعليمية الوصول إليه.

خطوة المعلمين التالية: سوف يقررون مقدار المعلومات التي يتعين عليهم اكتسابها بخصوص «الفهم من خلال التخطيط» قبل بدء العام الدراسي القادم. ويمكنهم أيضاً الانتساب إلى ورشة العمل الصيفية مع جوان وأن يستعيروا بعض المراجع حول هذا الموضوع أو الانتظار حتى

يأتي يوم تطوير المعلمين في شهر آب/ أغسطس. ولكن بصرف النظر عن قراراتهم الفردية، فهم يدركون جيداً مسؤوليتهم في تقويم ما إذا كان هذا المشروع سيساعد في تطبيق رؤيتهم المشتركة.

خطوة القارئ التالية: ادرس الأسئلة التالية بعد أن تضع في اعتبارك مدرستك ومنطقتك التعليمية:

- ➤ هل بيان رؤيتنا قابل للتقويم؟ ما هي الثغرات الموجودة بين رؤيتنا والواقع المعاش؟
- ➤ ما هي الهيكليات القائمة حالياً بهدف تقويم فاعلية المنهاج وعمليات التقويم والتعليم؟ وما هي البيانات التي تنتجها؟ وهل هي كافية؟
- ➤ ما البيانات اللازمة إذا كان المطلوب تحديد نجاح نظام المدرسة بالشكل الصحيح والموثوق؟ وهل هذه البيانات مباشرة أم غير مباشرة؟ وهل هي ذات مصداقية؟ هل يوجد معيار خاص بالصدقية؟
- ➤ من «يمتلك» تلك البيانات؟ ومن يجب أن يمتلكها؟ ولماذا؟
- ➤ هل ينظر إلى عملية جمع البيانات على أنها مقياس للكفاءة الفردية؟ أم كفاءة البرنامج؟ أم كفاءة المدرسة؟ أم كفاءة المنطقة التعليمية التابعة لها المدرسة؟
- ➤ هل يوجد قضايا ثقة تعترض السبيل؟ ما هي؟ أين هي؟ في أي مكان تكون الثقة في أقوى حالاتها؟ لماذا؟ هل يوجد هنا خبرات يمكن الاستعانة بها لمعالجة موضوع انعدام الثقة في مجالات أخرى؟ ما هي تلك الخبرات؟ وكيف يمكن استعمالها؟

الفصل الخامس

التخطيط لعملية لها أهميتها في تطوير المعلمين وتنفيذها

أسئلة أساسية

ما هي أولوياتنا؟ وكيف يتم ربطها معاً؟

مبادئ العمل

- يجب أن يرى المعلمون كافة مضمون وعمل تطوير المعلمين على أنه وسيلة ضرورية لتحقيق النتيجة المطلوبة.
- ليس المهم عدد البرامج التي تتناولها خطة تطوير المعلمين بل الربط الهادف فيما بين هذه البرامج هو الذي يجعل التغيير في النظام ممكناً وسهل القياد.

الفكرة العامة للفصل

يركز هذا الفصل على الخطوة الرابعة في خطة التحسين المستمر، ألا وهي التعرف على البرامج ذات الأرجحية الأعلى في سد الثغرات الموجودة بين الرؤية والواقع الراهن وتحديدها. وحتى هذه اللحظة، استطاع المعلمون أن يشاركوا في الحوارات والقرارات بعيداً عن ممارساتهم

الاعتيادية. والآن وقد دخلت البيانات إلى حيز المناقشة صار لدى المدرسة صورة محسوسة وملموسة كان الدافع لها المعلومات حول مستويات الأداء الحالي. وهذا يعني أن الذي «يفعله» المعلمون داخل غرفة الصف قد صار موضوع علنياً للدراسة والفحص.

سوف نعمل في هذا الفصل على استجلاء أربعة تحديات رئيسة، هي: أولاً، يتعين على المعلمين أن يحققوا إجماعاً في الرأي وتوافقاً على تلك المسائل التي ينبغي التصدي لها فوراً وعلى المدى البعيد بغية رفع مستوى إنجاز الطلبة. ثانياً، يجب أن «ترزم» هذه المسائل معاً لكي يعتقد المعلمون بأنهم يعملون على خطة موحدة بدلاً من العمل على عدد من التغييرات المتنافسة. وثالثاً، إن العمل الجماعي للمدرسة يجب أن يكون في إطار النظام K-12 الأكبر. ورابعاً، يتعين على جوان إن توسع حجم جهدها الموجه للتغيير لتضمن أن يكون عملها «إنساني التوجه» من خلال تشكيل فريق عمل مهمته تسهيل التغيير ويعمل على تقويم النقطة التي عندها يقف المعلمون وما الذي يحتاجونه للتحرك قدماً للأمام وكيف ينبغي تخصيص الموارد لتلبية هذه الاحتياجات (Hall & Hord, 2001, P. 28).

وضع الأسس اللازمة للتطبيق

حوار المعلمين (7)

في بادئ الأمر عاند المقعد في ذاك المدرج ثم أصدر صوتاً حاداً عندما دفعته سوزان لكي تجلس عليه.

«أعتذر لهذا الضجيج! أعتقد أنهم لم يحاولوا إصلاح هذه المقاعد للتخلص من ضجيجها في العام الماضي». قالت سوزان مخاطبة ماريا وروب

الحالسَيْن إلى جوارها. وكان لدى هؤلاء الزملاء الثلاثة بعض اللحظات ليتحدثوا معاً قبل أن تعلن مديرة المدرسة بدء برنامج تطوير المعلمين لهذا العام. وطرحت سوزان السؤال: «هل أنت اليوم جاهز لتعمل على التحسين المستمر، يا روب؟» رد عليها روب بابتسامة رافعاً بيده كوباً كبيراً من القهوة. «وأنت يا ماريا؟» وردت ماريا بأن لوحت بيدها الورقة المتضمنة بيان الرؤية الخاص بالمدرسة والذي وضعوه العام الفائت منفذة بذلك طلب مديرة المدرسة بجلب نسخة منه اليوم. لقد كان جيداً أن ترى ماريا وروب ثانية، فقد افتقدت تلك اللحظات التي كانوا فيها يفكرون معاً بصوت عالٍ. ومع أن بعض الاجتماعات في العام الماضي امتدت لوقت طويل نوعاً ما إلا أنها ترى تلك الحوارات وما يعقبها من عمل إلى جانب أعضاء الهيئة التعليمية قد جلب إلى المدرسة مستوى جديداً من الجدية والتوجه.

تدخل جوان وتتجه إلى المنصة الخطابية وتلقي كلمة ترحب بالجميع «إلى ما هو بالتأكيد فرصة جيدة لنا جميعاً». أشاد الحضور بلهجة مفعمة بالتهذيب بهذا الترحيب بينما تابعت هي خطابها الافتتاحي:

> «اليوم هو يومنا. إنه اليوم الأول لأيام كثيرة سوف تتبعه وستكون غنية بحوارات ترعاها روح الزمالة والتعاون حول ما نتوقع من الطلبة جميعاً أن يعرفوه ويستطيعوا فعله، والطريقة التي بها نجعل هذ الأشياء تحدث بأسلوب قوي وإيجابي وعام لكل الطلبة. أنا لست واقفة في برج عالٍ أقدم لكم الموعظة، بل سأكون إلى جانبكم أعاونكم داخل غرفة الصف وفي قاعات المؤتمرات. لا يوجد نظارة يشاهدون هذه الهيئة التعليمية، وسوف ننفذ التغيير معاً. ومع أن ما

نقوم به هو جهد جماعي من فريق عمل إلا أنني أعلم جيداً أن عملية التغيير تبدأ من منطلق شخصي. ستكون أمامنا فرص لنتعلم وندرك ما يقتضيه أي برنامج تغييري لأن نعرفه ونقدر على فعله ولتتكون لدينا الرؤية الواضحة حول الطريقة التي بها سوف يؤثر ما نتعلمه في كل غرفة صف. وسيكون بمتناول يدكم الوقت والدعم والمعلومات الراجعة التي تحتاجونها حين ينتقل هذا البرنامج إلى غرفة الصف. لن نتحرك جميعاً بسرعة واحدة، لكننا سنتحرك جميعاً وأنا عازمة عزماً أكيداً على أن نقترب جميعاً من ذاك الشخص الذي قلنا إننا نريد أن نكونه. وأنا أدرك جيداً أن هذا النظام لن يتغير حتى يتغير كل فرد.

المتحدث اليوم يطلب إلى كل واحد فينا أن نفكر بكيفية تحديد الأهداف لتعلم الطلبة وبكيفية وضع التقويمات لقياس ما إذا كان الطلبة قد حققوا هذه الأهداف وكيفية إعطاء الطلبة الفرصة للعمل على هذه الأهداف من خلال خطة التعلم. فالعمل الذي سنقوم به ليس مجرد ملء مربعات فارغة في استمارة معينة، بل هو التفكير بالطريقة التي تستطيع بها فلسفة التصميم بالعودة إلى الوراء أن تقرب كل واحد فينا إلى الآخر، وتقربنا نحن جميعاً من رؤيتنا لمدرسة تثمن التميز والعدالة للجميع».

وبعد أن تحدثت عن أوراق اعتماد الاستشاري وتوضيح الأسباب التي تجعل أسلوب هذا الاستشاري ومنهجيته الطريقة الأفضل لهؤلاء المعلمين

والمعلمات تأخذ جوان مقعدها في الصف الأول إلى جانب ماريا. وتهمس في أذنها قائلة «من امتيازات كون المرء مديراً للمدرسة أن يحصل دوماً على مكان ممتاز للجلوس».

تحليل حوار المعلمين رقم (7)

ما أكبر ذلك الفارق الذي صنعته سنة واحدة! تلك العبارة التي أدخلتها جوان في خطابها الافتتاحي تجعل المرء يتأمل كثيراً بما الذي تغير منذ تحدثت جوان آخر مرة عن برنامج تطوير المعلمين.

- لا يشعر المعلمون والمعلمات بروح الزمالة والتعاون فقط بل ويشعرون أيضاً بأن جهودهم الجماعية المشتركة تشدهم إلى بعضهم بعضاً برباط وثيق بغية تحسين الأداء.
- توضح مديرة المدرسة بأن تطوير المعلمين جزء من عملهم الجماعي المشترك، صحيح أنها تجلس في النسق الأمامي لكن ذلك يدل على أنها ليست فقط داعماً قوياً للعمل وإنما أيضاً تتعلم.
- ومع أن هذا العمل هو عمل يتم بروح الزمالة إلا أنه في الوقت عينه عمل واجب لا يجوز التهاون به. وهو أيضاً تفويض جماعي مشترك يخدم بيان الرؤية المشتركة.
- لقد تم اختيار الخبير ليس بسبب خبرته وحدها في هذا العمل، بل وأيضاً لأن أسلوبه يتلاءم مع تفرد هذه المدرسة.
- إن جدول أعمال ورشة العمل هذه والتوقعات المنتظرة لها واضحة تماماً حتى من قبل أن يبدأ الاجتماع. لقد صممت هذه الورشة

خصيصاً استجابة لحاجة مباشرة للتعلم عبرت عنها الهيئة التعليمية قبل البدء بمناقشة تنفيذ البرنامج الرئيس لتطوير المعلمين. وقد اغتنم المعلمون والمعلمات الذين رغبوا بالحصول على مزيد من المعلومات قبل ورشة العمل هذه فرصاً عدة أتيحت لهم في الصيف.

ولكن على الرغم من العمل الإيجابي الذي تم إنجازه كله فإن ثمة احتمالاً بأن بعض أعضاء الهيئة التعليمية ما زالوا يعتقدون بأنهم يستطيعون الخروج من هذه الرحلة دون أن يتغير فيهم شيء (أو دون أن يصابوا بأذى)، وبأن ذلك العرض المحلي الذي لا يثير الاهتمام قد انتهى، وأن هذا البرنامج الجديد سرعان ما يصبح ذكرى لحادثة بعيدة كادت تنسى. وهذا ما يؤكده هول وهورد بقولهما (Hall and Hord (2001: «لا تزال أحكام من هذا النوع تسهم في إذكاء تلك الممارسة القائمة منذ عشرات السنين والرافضة للتغيير حتى من قبل تطبيقه، وتفضي بالتالي إلى تلك النوسة التالية للنواس ولموجة جديدة من البرامج.» (p. 28). إن قيادة جوان لمرحلة وضع تصاميم ومخططات تطوير المعلمين هي بكل تأكيد عظيمة الأهمية لاستمرارية جهود التطوير والتحسين المستمر. ويتعين عليها أن تواصل وتوسع تلك الاستقلالية الجماعية التي بنيت لغاية الآن بغية تعزيز ثقة الهيئة التعليمية بأنهم يستطيعون القيام بالعمل وأن عليها أن تنشئ هيكليات الدعم اللازمة لنمو كل فرد فيهم.

حوار المعلمين (8)

في اليوم التالي لتلك المداخلة التي قدمتها جوان خصصت جوان ساعتين بعد الظهر للاجتماع مع بعض أعضاء الهيئة التعليمية لمناقشة الخطوات

التالية. وافتتحت اللقاء بسؤال محدد وواضح: «هل لفكرة (الفهم من خلال التخطيط) إمكانية أن تأخذنا إلى حيث يجب أن نذهب؟»

وقد أضاءت إجابات المعلمين والمعلمات على بعض عناصر هذه المنهجية، حيث كانت على النحو التالي:

- تبدو عملاً جيداً في نظري، وقد نظمت في علب من باب الحرص على عدم نسيان الشيء المهم.
- ليست طريقة ثورية في التفكير بالتعليم والتعلم. أشعر وكأنني أفعل أشياء كثيرة الآن وبأن امتيازاتي وتفوقي ليست كما ينبغي أن تكون.
- في محاولة لاستخدام الاصطلاح «الصحيح والمناسب» يبدو مصطلح «الفهم من خلال التخطيط» يعترض سبيل قدرة المرء على اللعب بالأفكار. فكيف لنا أن نعرّف الفهم إذا كنا منهمكين في محاولة أن نعرف كيف نقولها؟
- لقد سبب لي هذا اليوم صداعاً شديداً. كنت قد خططت للوحدة الأولى التي سوف أشرحها للطلبة في يومين وها هي ذي ورشة العمل وقد أفسدت خطتي لما كنت أظنه عملاً جيداً. أشعر الآن أنني يجب أن أعود إلى سبورة الرسم لكن أحداً لم يعلمني كيف أرسم باستخدام هذا الأسلوب.
- أفهم كيف يمكن له أن يكون داخل غرف الصفوف الإفرادية لكنني لا أفهم كيف يمكنه أن يساعدنا على مستوى النظام. ألا ينبغي لنا أن نعود إلى سبورة الرسم معاً؟ إن أنموذج تصميم الوحدة يركز

تركيزاً ضيقاً جداً على عملنا الفردي ولا يركز على مسؤوليتنا الجماعية المشتركة لتحسين نتائج الطلبة.

آن: في المدرسة الصيفية التي انتسب إليها عدد قليل منا في الشهر الماضي تعلمنا كيف يمكن استخدام ذلك كطريقة للتفكير من خلال النظام عبر رسم خارطة المنهاج، على سبيل المثال [تسمع بعض الهمهمات في أرجاء الغرفة] أنا أعرف، أنا أعرف. ولم يكن هذا الأمر من برنامج العام الفائت، بل هو يعود إلى برامج من ثلاث أو أربع سنوات مضت على الأقل، في وقت ما بعد أن كنا موضع متابعة وقبل أن تؤثر فينا بعض البرتوكولات. ولكن أقول ذلك جادة، نستطيع أن نستعين بها في إعادة رسم خرائط منهاجنا الدراسي.

ماريا: لست واثقة من أن ذلك يبدو جيداً من الناحية النظرية. لقد فعلنا ذلك مرة، وكان العمل كله مضيعة للوقت وللورق. ظننت أننا سوف تتاح لنا فرصة العمل على تصميم وحدات المنهاج باستخدام أنموذج التصميم رجوعاً للوراء. فلماذا تعقدون المسألة؟

آن: لأن «الفهم من خلال التخطيط» ليس شيئاً نفعله، بل هو نهج، مقاربة، طريقة في التفكير يجب أن نضيف إليها بعض البرامج أو بعض الهيكليات الأخرى مثل خارطة المنهاج أو الوحدة الدرسية.

ميغيل: ألا نستطيع أولاً أن نستفيد من أجزاء معينة من النموذج وبمفردها؟ نستطيع أن نعمل على أسئلة أساسية وجوهرية في هذا العام ثم ننتقل إلى جزء آخر في العام القادم.

جوان: المسائل الجوهرية هي كيف تجعل الطلبة يشاركون ويركزون انتباههم على التعلم. وهذا يعني أن النتائج المطلوبة يجب أن توضح جيداً لكي يكون للأسئلة مسارها داخل غرفة الصف. يتعين علينا أن نعرف الفهم والمعرفة والمهارات التي هي جوهر النجاح.

سوزان: يبدو أن أمامنا خيارين، أولهما العمل في إطار تصميم الوحدة والثاني العمل من خلال إطار خارطة المنهاج. فما هو الشيء الذي كنا نبغضه عندما أكملنا وضع الخرائط في المرة الأولى؟

آن: [وهي تشير إلى السبورة البيضاء في الغرفة] أتسمحين لي يا جوان.

جوان: بكل تأكيد.

تتجه آن إلى السبورة وترسم مخططاً للإطار الأصلي (الشكل 5-1). ويقحم ميغيل نفسه بالحوار ويشرع في مهاجمة العملية كلها واصفاً إياها بمضيعة للوقت والجهد.

جوان: أدرك أن لدينا الكثير من المخاوف بخصوص هذا الإطار يا ميغيل. ولكن بما أن العديد من الحاضرين الآن قد أتموا الخرائط الأصلية للمنهاج، فلنعط كل واحد منهم الوقت الكافي للقيام بتشخيص جماعي لنقاط القوة وللمخاوف المتعلقة بوضع خرائط المنهاج استناداً إلى خبراتنا التي تمتد لعدد من السنين.

وفي الحال يتوزع أفراد الهيئة التعليمية في مجموعات صغيرة حيث صار هذا التوزع جزءاً معتمداً من إجراءات العمل في حواراتهم الجماعية. ثم تعود الهيئة بكاملها للاجتماع العام بعد ثلاثين دقيقة ليدور الحديث عن

مضمون حوارات المجموعات الصغيرة. تستعين جوان بالسبورة البيضاء، لتسجيل آراء وملاحظات المعلمين في حقلين متوازيين - أحدهما يبرز مكامن القوة في وضع خريطة المنهاج والثاني خصص لتسجيل المخاوف التي يعرب عنها المعلمون (الشكل 5-2).

الشكل 5-1
النموذج النمطي الأصلي لخارطة المنهاج

الموضوع: ______ التركيز في الوحدة: ________ الصف: ________

الوقت من السنة	العناوين/ المضمون	المفاهيم	المهارات	التقويمات الرئيسة

Source: Adapted from work completed in Nanuet Public Schools, Nanuet, NY.

من خلال مناقشتهم للتحليلات المتولدة من حواراتهم وعن العملية الأصلية التي قاموا بها يتزايد عدد المعلمين الذين يعبرون عن دعمهم للإمكانات الكامنة في خرائط المنهاج. وتصغي جوان إلى ذلك كله بإمعان مركز وتدون ملاحظاتها عن النقاط المهمة ثم تقف متحدثة إليهم لتعد ملخصاً للأفكار الأربعة العامة التي تضمنتها معظم الملاحظات التي أبدوها وهي:

- إن رسم خارطة للمنهاج يمكن أن يبني الاستمرارية والثبات على المنهج للعديد من المعلمين الذين يعلّمون المقرر الدراسي الواحد.

➤ إن رسم خارطة للمنهاج يمكن أن يوحد المنهاج بحيث ينتقل الطلبة جميعاً انتقالاً سلساً من مستوى معين للتعلم إلى المستوى التالي.

➤ إن رسم خارطة للمنهاج يمكن أن يوجد تواؤماً وانسجاماً مع المعايير التي وضعتها الدولة، وبالتالي يضمن بأن نعمل على مساعدة الطلبة لتحقيق التوقعات الصارمة في كل وحدة تعليمية يتعلمها، وفي الوقت نفسه يحافظ على رؤيتنا لمنهاج وتعلم عالي الجودة.

➤ إن رسم خارطة للمنهاح يمكن له أن يكون دليلاً مرشداً للتعليم وفي الوقت نفسه يسمح بالمرونة والإبداع لدى الأفراد باعتبارهما جزأين هامين جداً من عملية تصميم الوحدة.

روب: وعلى هذا، يبدو أن لهذه المنهجية الإمكانات الكثيرة التي توفرها لنا.

ميغيل: انتظروا لحظة! ماذا حصل لتلك اللائحة الطويلة من المخاوف التي ذكرناها بخصوص هذه العملية؟ يا جوان، أنت تحدثت فقط عن الجانب المؤيد لما تريدين قوله لنا. إن كنت تتوقعين أن نقتنع بهذه المنهجية فينبغي لك أن تتناولي أيضاً تلك الحقيقة القائلة بوجود مخاوف أكثر مما فيها من نقاط قوة. ألا تعطي هذه الحقيقة رسالة مهمة؟

آن: [وقد بدت على وجهها ابتسامة متكلفة ذلك أنها أدركت أن ما ستقوله يشبه إلى حد بعيد ما يقوله المعلمون لطلبتهم]. المهم هو النوع وليس الكم. هل الخيوط المشتركة في نقاط القوة أكثر أهمية من الخيوط المشتركة في تلك المخاوف؟

ميغيل: ولكن كيف لنا أن نمضي قدماً دون أن نعرب عن احترامنا للنصف الآخر؟ وأقولها بصراحة: إن كنت تريدين لنا أن نثق بأن لإسهاماتنا أهمية فالأفعال أعلى صوتاً من الكلمات.

جوان: عين العدل، يا ميغيل!

وهنا تنتقل الهيئة التعليمية إلى تحليل هذه المخاوف بالطريقة نفسها التي تناولوا بها تحليل نقاط القوة. وهنا يكتشف ميغيل وباقي أفراد الهيئة أن اختيار جوان المدروس للكلمات في القائمة الأولى (مثل «يمكن أن يبني»، «يمكن أن يوحد») اعتراف واضح بأن نقاط القوة لا تكون كذلك إلا حين يهتم الناس بالتحفظات الجادة التي تثار بخصوص النصف الآخر من القائمة. وهنا تسأل جوان المعلمين إذا كان لديهم أشياء أخرى يريدون أن يتحدثوا عنها قبل الانتقال إلى الخطوة التالية.

سوزان: لست متأكدة تماماً إن كنت قد اقتنعت بذلك. لكن هذا يبدو جواباً ممتازاً للسؤال القائل ماذا سنفعل من أجل أعمال تطوير المعلمين لهذا العام؟ وهذا يختلف كثيراً عما ظننت أنه السؤال الموضوع على الطاولة وهو: «كيف سيسهم فعل هذا العمل في سد الثغرات بين ما تقوله البيانات عن موقعنا ورؤيتنا للموقع الذي نريد أن نكون فيه؟

روب: وكيف لا تستطيعين أن تري حلقة الوصل بين بيان الرؤية والمنهجية؟ لا يمكن أن تكون أكثر وضوحاً!

آن: من المؤكد أن ذلك سيكون عملاً يستهلك الكثير من الوقت، تماماً مثلما كان عليه الحال في المرة السابقة حين أثيرت سلسلة من

الحـوارات المثيرة التي لم تنته ولم تقرر شيئاً. هل لاحظتم [وهي تخاطب زملاءها] أن الحوارات التي فيها ناقشنا الخرائط كانت أكثر غنى من الخرائط نفسها؟

جوان: لماذا؟

آن: لأن اهتمامنا بإنجاز هذه الخرائط ضمن الإطار الزمني المحدد لها كان أكبر من اهتمامنا بجودتها.

ماريا: ومع أنني أوافقك الرأي بأننا اندفعنا بعيداً وأكثر مما ينبغي بل وأسرع مما ينبغي في المرة السابقة لكنني أعتقد في الوقت عينه أننا لم نفهم لماذا كنا نفعل ما نفعله. لقد بدا وكأنه عمل سطحي سريع أكثر منه تحليل جدي وهام لعمليتي التعليم والتعلم.

آن: ولم تكن لدينا أدنى فكرة عما يفترض أن تبدو عليه الخارطة الجيدة للمنهاج الدراسي. أنا أعلم أن مجموعتنا قد أنفقت الكثير من الوقت في محاولة معرفة ما إذا كانت هذه وسيلة لتدقيق ما نفعله حالياً أو وسيلة تربوية نستعين بها للتفكير ملياً بما يفترض أننا نفعله.

سوزان: وماذا استنتجت؟

آن: مع أنه كان مثيراً للاهتمام التفكير بمجال المنهاج وتسلسله على مدى مستويات الصفوف إلا أن الوقت المحدود الذي كان متاحاً لنا لإنجاز المهمة قد دفعت بهذه الحوارات إلى خارج نطاق عملنا. ورضينا بالأمر الواقع وباستخدام الخرائط لتسجيل الممارسات

الاعتيادية ولاحقاً، وبعد أن سلمناه، عدنا إلى حواراتنا الممتعة حول الثغرات الخطيرة والتكرار الحاصل في المنهاج.

روب: الآن أتذكر. أعطينا بعض العلب الفارغة وطلب إلينا أن نملأها ثم قيل لنا أن المنسق سوف يحضر الوثائق. وهكذا فإني أعتقد أننا فعلنا الشيء نفسه الذي فعلته مجموعة آن ولكن دون حوارات ممتعة.

جوان: لكي تكون هذه الخرائط نقطة بداية مفيدة ينبغي لها أن تكون نقطة الانطلاق لذاك النوع من الحوارات التي أطلقتها مجموعة آن بصورة غير رسمية.

سوزان: وحتى لو حدثت هذه الحوارات رسمياً هذه المرة كيف يمكن لعملية وضع هذه الخرائط وتنفيذها وإبلاغها للآخرين أن تساعدنا للاقتراب أكثر من بيان الرؤية؟ كيف ستبدو مدرستنا حين نطبق هذه الخرائط؟ نحن نتحدث هنا عن تعهد جاد ـ سوف يستغرق إنجازه ما لا يقل عن سنتين. القاعدة الأساسية هي: يجب أن نثبت لأنفسنا أنه جدير بالوقت الذي نبذله.

جوان: جميل جداً! لقد قمنا بهذا العمل نفسه في الربيع الماضي مع بيانات توضح الثغرات بين ما هو موجود وما ينبغي أن يكون. وآخر شيء أود فعله الآن هو أن ألح على موضوعين وضع خرائط المنهاج ومبدأ الفهم من خلال التخطيط ودون وضوح حقيقي لأسباب فعلنا ذلك.

روب: يبدو لي أن وضع خرائط المنهاج سوف يشجع ويعزز الإنجاز العلمي والعدالة من أجل الطلاب جميعاً إذا كانت المقررات مرتبطة

بقوة بالمعايير التي وضعتها الولاية بخصوص المضمون. فإذا ألزمنا أنفسنا بالنظر عن كثب لدرجة التواؤم الموجودة حالياً بين المنهاج المقدم والمعايير التي حددتها الولاية فسوف نكتشف أن اليد اليمنى لا تعرف ما تفعله اليد اليسرى.

آن: وماذا تقصد بذلك؟

روب: أقصد أنه من خلال نيتنا الفردية النبيلة بأن نفعل ما هو صحيح لأجل طلابنا، فإنه من المحتمل أن توجد ثغرات خطيرة بين ما تحاسبنا عليه الولاية في تعليم أبنائنا الطلبة وبين ما نرى أنفسنا محاسبين عليه في التعليم، وتوجد أيضاً ثغرات خطيرة وتداخلات بين ما أغطيه من المنهاج مع الطلبة وبين ما سوف يغطيه معلم السنة القادمة للطلاب أنفسهم.

آن: ولهذا السبب تحديداً أنا متحمسة أصلاً لمبدأ «الفهم من خلال التخطيط» إذا عرفنا النتائج التي نرغبها وبدأنا بالتخطيط رجوعاً للوراء نستطيع عندئذ أن نحلل النتائج الفعلية عمودياً وأفقياً.

ماريا: لكنني حسبت أن ذلك بمثابة عدسة تساعدنا في تكوين الوحدات الإفرادية للمنهاج وليس خرائط المنهاج.

آن: أليس وضع خرائط المنهاج هو الفكرة عينها، إنما بمقياس رسم أكبر؟ [معظم الحضور يومئون بالموافقة] لذلك لماذا لا تحاول اعتماد فكرة وضع خرائط المنهاج التي ستجعل الحوارات الممتعة ذات أهمية كبرى في استكمال الخرائط هذه المرة؟

سوزان: مهما تكن الصيغة المقترحة ينبغي أن تكون الخطوة التالية رسم صورة واضحة لما ستبدو عليه المدرسة حالما تستكمل هذه الخرائط وتنفذ. وخلاف ذلك فمن الأرجح أنها ستفضي إلى حوارات ممتعة أطول ودون إحداث أي تغيير في ماذا نعلّم وكيف نعلّمه.

جوان: الأشياء بأولوياتها. سوف تعقد مجموعتنا اجتماعاً لها في وقت معين خلال الأسبوعين القادمين لمناقشة حلقات الوصل بين وضع خارطة المنهاج والفهم من خلال التخطيط وسد الثغرات. وعندئذ سوف نضع نموذجاً مؤقتاً لخارطة المنهاج استناداً إلى التحليل الذي نجربه. [تنهي جوان الاجتماع بطلب بعض المتطوعين للقيام بتحليل حلقات الوصل ثم تأذن بالانصراف]. أتمنى لكم يوماً جديداً سعيداً مع الطلبة يوم الاثنين القادم!.

ماريا: أهكذا؟ تقصدين أن لدينا أشياء أخرى نفكر بها إلى جانب هذا كله؟ [ضحك من الجميع].

الشكل 2-5

آراء من المعلمين حول وضع خارطة المنهاج

نقاط القوة في رسم خارطة المنهاج	المخاوف المستندة إلى خبرات سابقة
• التنظيم • دليل ومرشد للمعلمين الجدد • قائمة محتويات للتأكد من تغطيتك لكل ما يفترض بك أن تغطيه • تمثل حوارات فيما بين المصممين (منطق. تسلسل الممارسين الذين يعلّمون المادة) • تتيح لك معرفة الثغرات بين الصفوف وبين معايير المنهاج ومعايير الولاية (الدولة). • التطابق والانسجام (المعلمون جميعاً يعرفون المهارات والتركيز في المضمون) بين صفك أنت والصفوف عموماً – ويبقي المعلمين كلهم «يقرؤون من كتاب واحد». • المسؤولية أمام الطلبة لتنفيذ ما ينبغي «تغطيته» ليكونوا مهيأين لذلك. • تجعلك تشعر بالرضا إزاء جودة العمل المتمثل على الخارطة (الثقة بالوثيقة). • يجبر الآباء على التواصل مع أبنائهم بخصوص ما يفعلون في المدرسة (أسئلة ونقاط يتحدثون عنها). • المرونة ـ الخارطة «تجبرك لتكون حراً» لأنها تحدد النتائج المطلوبة لكي يركز المعلمون الوقت حول التعليم الفاعل للطلبة ليحققوا تلك النتائج. • تساعدك في تحسين عملك (من خلال طلابك وزملائك والإداريين والآباء). • توجد أمامك الصورة الكبرى ـــ تشكل إطاراً أو أساساً لتنظيم مستوى الصف / المقرر. • إطاراً زمنياً بحيث توضع ميزانية تقديرية للوقت. • تحدد المهارات والمفاهيم التي ينبغي تعليمها لضمان التواؤم مع المعايير التي تضعها الدولة (الولاية) أو المعايير المحلية. • تجعلك ترى حلقات الوصل بين مادة الدرس. • من الممتع أن تنظر إلى تنوع من التقويمات.	• الزمن اللازم لوضعها. • تقييدية ـــ في الوقت وفي تقييد إبداع المعلم. وتباين مستويات المهارة (توضع افتراضات). أساليب تعليمية متباينة. • الآباء الذين يختارون المشاركة بالخارطة من خلال التعليم الذي يسبق جدوله الزمني. • التقيد بالتقويم لا يفيد في التعميم ـــ فالجداول الزمنية أكثر شخصانية من ذلك. • الحس بالملكية مختلف بين ما يعطى لك مقابل ما تصنعه. • مهام هائلة ينبغي القيام بها. • المعلمون يدخلون تغييرات في خرائطهم الخاصة بالمنهاج لكن هذه التغييرات لا تنعكس عادة في نسخة رسمية معتمدة. • انعدام الثقة في صدقية ودقة الخرائط. • ليست سهلة الاستعمال. • المعلومات الكثيرة مربكة وقلة المعلومات لا تفيد. • عدم التطابق بين خارطة وأخرى. • المعلمون لا يستخدمون خرائط زملائهم. • احتمال إساءة استخدام الخارطة ـــ هي غير مصممة للاستعمال غير العادل بمثابة آلية للمحاسبة بطريقة «ضيقة الأفق» ـ لا تحترم واقع التغيرات الحاصلة باستمرار. • لا بد من طلب المساعدة ـــ فهي ليست عملية متدرجة يقوم بها عدد قليل من الأفراد. • فقدان الإبداع/ الفردية ـــ لا يمكن تحميلها بأكثر مما تطيق (تعزز فقط ذهنية التغطية) أو «مرتبطة بالوقت أكثر مما ينبغي». • ليست دوماً صحيحة (أخطاء في تعريف العناوين. الإطار الزمني. الخروج عن التواؤم. ليست متوافقة مع المعايير دوماً. فقدان بعض الأجزاء. الحاجة إلى التقويمات للمتابعة. ثغرات) • تبني الإجماع في الرأي عند المعلمين مقابل حماية استقلالية المعلم. • اعتماد مواد/ موارد جديدة للكتاب المدرسي وهذا ما يبطل مفعول خارطة المنهاج. • نحتاج إلى جهود مستمرة لجعل الخارطة حديثة العهد.

Source: Adapted from work completed in Nanuet Public Schools, Nanuet, NY.

تحليل حوار المعلمين رقم 8

في كتابه المنشور عام 1993 قال كارل غليكمان Carl Glickman: «لو أن تجديد المدارس كان سهلاً كما تشير الكتب المدرسية والرسوم التوضيحية والمخططات لكان ذلك نعمة من السماء. ولحسن الحظ إن العملية بحد ذاتها لا تقبل الوصفات العلاجية التي تتجاهل السياق الفردي للمدرسة» (p. 144). ولا يمكن لبرنامج تطوير المعلمين أن يكون نسخة ثانية استناداً إلى نجاح حققته مدرسة أخرى أو تجسيداً لخطوات محددة في كتيب تعليمات معين. إن تصميم برنامج من هذا النوع يجب أن يعتمد الشخصانية لكي يبرهن على احترامه للتعقيدات الفريدة من نوعها لكل نظام على حدة. وهذا ما يؤكده ساراسون (Sarason 2000) عند مناقشته لأسباب كون جهود «استنساخ» الإصلاح المدرسي لا يمكن الدفاع عنها:

> إن الحديث عن استنساخ الإصلاح التعليمي يعني تعزيز صورة عملية هندسية لا شخصية. إنها تبالغ بطريقة مضحكة وسخيفة في تبسيط ما يعنيه جهد يبذل في سبيل نشر الإصلاح. ويحيط بالغموض والإبهام الكبيرين تلك الحقيقة القائلة إن أي إصلاح غير تجميلي في موقع معين سوف يولد دون شك مقاومة حين يطبق في موقع آخر. (p. 141)

يذكرنا هذا القول بذاك الحوار الذي تضمنه الفصل الثاني حول مبدأ العمل القائل «إن كل مدرسة نظام حي معقد له غاية.» غير أن هول وهورد (Hall and Hord, 2001) يحددان بعدين أساسيين يؤثران في عملية التغيير وهما:

1. **المزايا الفيزيائية**، مثل حجم وترتيب المكان والموارد والسياسات والهيكليات والجداول الناظمة لعمل الهيئة التعليمية.

2. **العوامل الخاصة بالأفراد**، وتتضمن المواقف والمعتقدات والقيم ... وكذلك العلاقات والعادات التي تحكم سلوك الأفراد (p. 15)

وبالإضافة إلى التصميم الخاص والفردي للبرنامج بحيث يضمن تواؤمه مع البعدين الأول والثاني المذكورين فإننا نقترح إضافة بعد ثالث لهما، كما يأتي:

3. **إمكانية البرنامج**، أي احتمال أن يسهم التغيير في سد الثغرات التي حددت بين الرؤية المشتركة وواقع مستويات الأداء الحالي الذي تحركه البيانات.

غير أن نجاح أو فشل أي برنامج لتطوير المعلمين يعتمد اعتماداً كبيراً على ما إذا كانت النتائج المرغوبة قابلة للتحقق وما إذا كان جديراً بالجهد الذي يبذل في سبيله. فالتغيير يقتضي من المعلمين أن «ينسوا» الممارسات الحالية أو يتغلبوا على الشك والإحباط وعدم اليقين إزاء «فعل الشيء على النحو الصحيح» وأن يراقبوا ويعدّلوا وأن يصقلوا الأداء لكي يحققوا أكبر أثر ممكن.

وهنالك أيضاً طبقة أخرى من التعقيد الا وهي تلك المتمثلة باحتمال أن يؤدي أحد البرامج إلى حوارات انفعالية (ومخيفة) بخصوص البرامج الأخرى قاطبة التي «يجب» أن تحدث فعلاً في الوقت نفسه ـ مثل ذلك التوضيح الجديد غير المتوقع بأن على المعلمين أن يتابعوا جهودهم لتحقيق

«الفهم من خلال التخطيط» ورسم خارطة المنهاج في آن معاً. يجب على جوان والمعلمين العاملين في مدرستها أن يضيقوا مجال التركيز في تحسين المدرسة ليشتمل على حفنة صغيرة من المجالات وثيقة الارتباط ببعضها. وفي هذا السياق نشير إلى ما قاله فولان (Fullan 2001) عند توضيحه للخطر الكامن في تحميل المعلمين جهوداً أكثر من طاقاتهم في الوقت الواحد، حيث يقول:

> «المشكلة الرئيسة في المدارس لا تكمن في غياب البرامج بل في وجود عدد كبير جداً من المشروعات التي يربط بينها رابط وتكون متدرجة وعريضة ومزخرفة سطحياً ... وتكون النتيجة، كما قال أحد المشرفين المشاركين، «أن الإحباط والغضب يصلان إلى درجة عالية لم تعرف من قبل». وعندما حاول المرة تلو المرة جمع أموال جديدة أو وضع برامج جديدة يسمع من مديري المدارس والمعلمين قولهم» نحن لا نريد أي شيء آخر. فقد وصلنا إلى ما لا تطيق رؤوسنا». (109 .pp-110).

غير أن الابتكارات والبرامج في نظام كفء وبدلاً من أن ينظر إليها على أنها جزء من تغييرات متباينة غير قابلة للإدارة ينظر إليها على أنها جزء من كل واحد. وكلما كانت هذه البرامج أقرب اتصالاً ببعضها سهل على المعلمين تناولهم للتغيير مهما بلغ حجمه. يقول هول وهورد (Hall & Hord, 2001, p.8) «المبادرات الخاصة بالتغيير لا تتركز عادة حول برنامج واحد بل على رزمة من البرامج والابتكارات». ومهما تكن قوة التوائم بين

مختلف البرامج الخاصة بالتغيير فإن رزم البرامج يقتضي مزيداً من الموارد اللازمة للتطبيق ـ موارد في الزمان وفي التدريب وفي الدعم. وهي إلى جانب ذلك تضيف بعداً جديداً للتعقيد في عملية المعلومات الراجعة، وهذا ما يجعل من المهم وجود صورة كبرى لما قد تبدو عليه هذه التغييرات فردياً وجماعياً. فالهدف عندئذ هو رزم حفنة من البرامج وتطبيقها في آن واحد معاً بدلاً من أن يكون التطبيق على التسلسل. وفي هذا الصدد تستخدم جويس وشورز (Joyce and Showers, 2002) المثال التالي لتوضيح هذه المقاربة:

«تحدد المدرسة هدفها الرئيس والأول في تحسين مستوى معرفة الطلبة بالقراءة والكتابة. غير أن الأهداف الثانوية تحدد الحاجة إلى مزيد من التعاون بين المعلمين في وضع المنهاج. أما المضمون المختار لبرنامج تطوير المعلمين فسوف يركز على معرفة القراءة والكتابة إنما التصميم الخاص بالتدريب فيتضمن فرق عمل لتدريب الزملاء الأنداد مثل أولئك المعلمين الذين يتعاونون بشكل منتظم في وضع منهاج محو الأمية. حتى لو تضمن عملهم هذا عملية تعلم جديدة لتعليم القراءة والكتابة»(p. 65) .

ومع أن الربط بين «الفهم من خلال التخطيط» ووضع خارطة للمنهاج يبدو عملاً مباشراً واضح المعالم أمام المعلمين في حواراتهم فإنه من الأهمية بمكان إجراء مراجعة للمبادئ الأساسية لهذين البرنامجين بغية توضيح تلك الروابط.

إن برنامج «الفهم من خلال التخطيط» يعزز مقاربة التخطيط رجوعاً إلى الوراء بعملية التطوير أو تحسين المنهاج والتقويم والتعليم؛ فالمخططون

عليهم أولاً أن يحددوا النتائج المطلوبة (المرحلة 1)، وأن يضعوا مخططات التقويمات (المرحلة 2) الذي من شأنه أن يقيس ما إذا كان الطلبة قد حققوا تلك النتائج. وبعد ذلك يضعون خطة التعلم (المرحلة 3) ليضمنوا أن يكون لدى الطلاب فسحة لاستجلاء وصقل وتوضيح ما يتعلمون وبالتالي يمتلكون الكفاءات العالية عند النتائج المرغوبة ـ وهي كفاءة يميط اللثام عنها النجاح في التحدي الذي تمثله التقويمات. (أنظر الشكل 5-3).

يقضي الهدف الأول والرئيسي لعملية «الفهم من خلال التخطيط» «إشراك الطلبة بقوة في عملية الاستجلاء والاستطلاع وتعميق فهمهم للأفكار المهمة ولمخطط التقويمات للكشف عن مدى فهمهم» (Wiggins & McTighe, 1996, p.3) هذا وقد وثق ماك تايغه (2003) McTighe هذه الصلة بين التأكيد على الاستفسار والاستيضاح، و«عدم التغطية»، وتقويمات الأداء وازدياد إنجاز الطلبة، حيث يقول «إن مبادئ وممارسة [الفهم من خلال التخطيط] تعكس الآراء المعاصرة للتعلم المستندة إلى بحوث في علم نفس الإدراك والمعرفة وأكدتها دراسات محددة للعوامل التي تؤثر في إنجاز الطلبة.» ثم يتحدث عن بعض النتائج المهمة والرئيسة التي توصلت إليها بحوث نشرت في كتاب «كيف يتعلم الأفراد How People Learn» (Bransford, Brown, & Cocking, 2000) وله صلة قوية بـ «الفهم من خلال التخطيط»، التي نجملها فيما يأتي:

- يجب أن تكون ثمة مبادئ عامة توجه التعلم وترشده لكي يكون قابلاً للتطبيق على نطاق واسع. فالمعرفة التي يتعلمها المرء بمستوى الاستظهار دون الفهم قلما تنتقل، والنقل يحدث عادة عندما يعرف

الطالب ويفهم المفاهيم والمبادئ الضمنية التي يمكن تطبيقها على المشكلات في سياق جديد. أما التعلم عن طريق الفهم فهو الأكثر احتمالاً لتعزيز الانتقال من استظهار وحفظ معلومات يأخذها الطالب من كتاب أو محاضرة.

➤ يسعى الخبراء أولاً لتطوير فهم للمشكلات وهذا ما يتضمنه في أغلب الأحيان التفكير بالمفاهيم الأساسية أو الأفكار الكبرى. فالمعرفة عند المبتدئين تكاد لا تكون قابلة للتنظيم حول الأفكار الكبرى، أو ربما هي أكثر احتمالاً لأن تكون مقاربتها للمشكلات من خلال البحوث عن الصيغ الصحيحة والإجابات المستظهرة التي تلائم حدسهم اليومي.

➤ تشير البحوث التي أجريت على الخبرات أن التغطية السطحية للكثير من الموضوعات في هذا الميدان قد تكون طريقة رديئة لجعل الطلبة يكتسبون الكفاءات التي تعدهم للتعلم والعمل مستقبلاً. فالمناهج التي تؤكد على اتساع المعرفة قد تحول دون إحداث تنظيم فاعل للمعرفة ذلك أنه لن يكون ثمة وقت كاف لتعلم أي شيء تعلماً عميقاً. والمناهج التي تكون «بعرض ميل واحد وعمق إنش واحد» قد تؤدي إلى تكوين معرفة مقطعة الأوصال بدلاً من معرفة متكاملة وثيقة الأوصال.

الشكل 5-3

النموذج النمطي للفهم من خلال التخطيط

المرحلة -1 تحديد النتائج المطلوبة	
الأهداف الأساسية • ما الأهداف ذات الصلة (مثل المعايير الخاصة بالمضمون، أهداف المقرر أو البرنامج، نتائج التعلم) التي سيتناولها هذا التخطيط؟	
الفهم • ما هي «الأفكار الكبرى»؟ • ما هي الأشكال المحددة للفهم المطلوب لهذه الأفكار؟ • ما هي أشكال الفهم المتوقعة	**أسئلة أساسية** • ما الأسئلة الاستفزازية التي تشجع الاستفسار والفهم وانتقال التعلم؟
الطلبة سوف يعرفون ... الطلبة سوف يكونون قادرين على ... • ما هي المعرفة والمهارات الأساسية التي سوف يكتسبها الطلبة نتيجة لهذه الوحدة؟ • ما الذي يجب أن يكونوا بالنتيجة قادرين على فعله بعد اكتساب هذه المعرفة والمهارة؟	
المرحلة 2 – تقرير الشواهد المقبولة	
مهام الأداء • من خلال أي المهام الخاصة بالأداء سوف يبين الطلبة أشكال الفهم المطلوب؟ • بموجب أي المعايير سوف يكون الحكم على أداء الفهم؟	**شواهد أخرى** • من خلال أي الشواهد الأخرى (امتحانات قصيرة، اختبارات، أسئلة أكاديمية، مشاهدات، واجبات منزلية، اليوميات) سوف يبين الطلبة إنجازهم للنتائج المطلوبة؟ • كيف سيفكر الطلبة بتعلمهم ويقيمونه ذاتياً؟
المرحلة 3 – تخطيط خبرات التعلم والتعليم	
أنشطة التعلم ما هي خبرات التعلم والتعليم التي ستمكن الطلبة من تحقيق النتائج المطلوبة؟ وكيف سيعمل التخطيط على: W- مساعدة الطلبة في معرفة إلى أين ستذهب بهم هذه الوحدة **وما هو** المتوقع؟ ومساعدة المعلم في معرفة من أين جاء الطلاب (ما لديهم من معرفة سابقة واهتمامات)؟ H- شد انتباه الطلاب جميعاً وجعلهم مهتمين؟ E- تهيئة الطلبة وجعلهم يتعرفون على الأفكار الرئيسة ويعايشونها، واستجلاء تلك الأمور؟ R- إتاحة الفرص لهم **ليفكروا** ثانية ويعيدوا التفكير بما يفهمونه ويعملونه؟ E- السماح لهم **بتقويم** عملهم وتداعياته؟ T- أن يكون **متوافقاً** مع الحاجات الشخصية المختلفة وكذلك الاهتمامات والقدرات عند طلبة العلم؟ O- أن يكون **منظماً** للتحقيق أكبر قدر ممكن من المشاركة الأولية والمستمرة وكذلك التعلم الفاعل والجدي [تشكل هذه الحروف الأولى كلمة where to؟ أو إلى أين؟ - المترجم]	

Source: Adapted with permission from Understanding by Design by Grant Wiggins and Jay McTighe, 1998, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

والملاحظ أن هذين الباحثين Wiggins and McTighe (1998) يدعوان أيضاً إلى «مراجعة نقدية» للمنهاج تتم عبر مراجعة الزملاء الانداد ومن خلال معلومات راجعة من الطلبة. فالمراجعة من الزملاء الأنداد (التي تتم مقابل معايير خاصة بالتصميم) لا تساعد المعلمين فقط على صقل وتنقية فهمهم للنموذج بل وتسهل أيضاً حدوث حوارات مهمة حول مسائل كبرى هي «في صميم التعليم والتعلم».

- ما الشيء الجدير بالفهم في هذه الوحدة؟
- ما الذي يمكن أن نعده شاهداً ودليلاً بأن الطلبة يفهمون حقاً ما نعلمهم إياه ويستطيعون استخدامه؟
- ما هي المعارف والمهارات التي يجب علينا أن نعلّمها ليتمكنوا من تطبيق معارفهم بطرق مفيدة؟ (p. 179).

غير أن برنامج «رسم خارطة للمنهاج» يزود أفراد الأسرة المدرسية «بعدستين» مختلفتين للنظر إلى المنهاج من خلالهما: «عدسة مقربة لينظر المرء من خلالها إلى منهاج هذا العام من أجل صف معين، وعدسة ذات زاوية واسعة الانفراج لينظر المرء من خلالها إلى منظور واسع يشتمل على الصفوف K-12 (Jacobs, 1997, p. 3). أما قيمة هاتين العدستين فتكمن في كونهما يشكلان الوسيلة الكفيلة بجمع البيانات لما يجري تعليمه، ومتى يتم تعليمه وكيف يجري تقويمه. فهذه الصورة المأخوذة على مستوى الصف الواحد وعلى مستوى المدرسة/ المنطقة التعليمية تزودنا بتبصر عميق لمجالات متعددة ومهمة، مثل:

- الثغرات والتكرار في المضمون فيما بين المعلمين على مستوى الصف الواحد وعلى مستويات الصفوف كافة.
- أماكن التأكيد والثغرات بين المنهاج المحلي ومعايير الدولة (الولاية).
- الأفكار الكبرى/ المفاهيم التي تعد قابلة للانتقال على مر الزمان (بين الصفوف وبين المواد الدرسية وفي «عالم الواقع»)
- تنوع وسائط التقويم المستخدمة في تقويم أعمال الطالب.

وبعد أن توضع مسودات خرائط المنهاج توفر هذه الخرائط فرصاً جيدة من أجل (1) صقل وتنقيح (وأحياناً إعادة تحديد) ما يتوقع للطلبة أن يتعلموه ويصبحوا قادرين على فعله و(2) دراسة الطريقة التي بها تشكل التوقعات جسراً يصل بين مكان وجود الطلبة (في العام الماضي) والمكان الذي يتجهون إليه (العام القادم). وقد أكد جاكوبس على هذه النقطة في قوله (Jacobs, 1997):

> «يتيح برنامج رسم خارطة للمنهاج الفرصة لدراسة معمقة لممارستنا الحالية بعين تنظر إلى تلك الطبيعة المتصاعدة لخبرة من يتعلم على مر الزمان. والواقع إن أكبر قيمة لرسم الخارطة تكمن عندما تقوم فرق عمل من المعلمين بمراجعة هذه الخرائط بهدف تحديد التطابق الأمثل بين مستوى تعلم الطلبة ونوع العمل المتوقع». (p. 36)

وما ينتج عن هذه الحوارات ليس فقط مزيداً من الوضوح لدى المعلمين عن الغرض من العمل وغايته، بل وأيضاً مفهوم أكثر غنى وأكثر تعقيداً

للمنهاج المشترك. وعندما يكون لدى معلمي المدرسة تصور أكثر وضوحاً وأكثر غنى للمنهاج فإن قرارات المعلم اليومية بخصوص كيفية قيامه بالتدريس لا تؤثر فقط في إنجاز الطالب داخل غرفة الصف وإنما قد تؤثر أيضاً في إنجاز الطالب المستقبلي، ذلك أنه من المفترض أن يدخل الطلبة إلى الصف الجديد وهم أكثر استعداداً للتعامل مع مستوى أكثر تطوراً وأكثر اتساعاً للعمل.

ومن الأهمية بمكان في هذا السياق أن نؤكد مجدداً بأن مضمون برنامج تطوير المعلمين أقل صلة بهذا الكتاب من تلك العملية المستخدمة في تحديد المحتوى والتصميم. إن برنامج «الفهم من خلال التخطيط» وبرنامج رسم خارطة المنهاج هما برنامجان يحظيان بشعبية جيدة وقوة عظيمة لكنهما لا يمثلان إلا طريقة واحدة لسد تلك الثغرة. ويمكن للمعلمين أن يركزوا اهتمامهم أيضاً على أي عدد يشاؤون من البرامج، بما في ذلك:

- تصميم وتنفيذ برنامج محو الأمية لضمان أن يتلقى الطلبة التعليم الهادف للقراءة والكتابة في كل صف.
- تصميم وتنفيذ سلسلة من المهام الخاصة بالأداء والقواعد العامة المتوافقة مع التقويم الذي تجريه الولاية.
- تصميم وتنفيذ التدريب التكنولوجي لضمان أن تتاح الفرصة للطلبة وكذلك القدرة وإمكانية الوصول إلى استخدام التكنولوجيا لتحسين عملهم.

ولكن مهما كانت البرامج التي يقع الاختيار عليها فهي في خدمة النظام وليس العكس. ولهذا السبب كانت المناقشات في الفصول السابقة من هذا

الكتاب بخصوص وضع رؤية مشتركة، وتوضيح كيف تبدو الرؤية المشتركة عند التطبيق العملي واستخدام البيانات اللازمة للتعرف على مستويات الأداء الحالية وكذلك التعرف على الثغرات بين الأداء الحالي والأداء المثالي فهي جميعاً ذات أهمية بالغة لإنجاح برامج التحسين المستمر.

حوار المعلمين (9)

في مستهل الاجتماع التالي لمعلمي المدرسة قدمت جوان مداخلة سريعة وقصيرة ذكرت فيها المجتمعين بخطة العمل المتفق عليها وحددت أسماء المتطوعين الذين تبرعوا بإيجاد حلقات الوصل بين «الفهم من خلال التخطيط» وبرنامج رسم خارطة المنهاج وبيان الرؤية الخاصة بالمدرسة. ثم أعطت الكلمة للمعلمة آن التي بدت قائداً رئيساً في هذا البرنامج.

آن: إن ماقمنا به في البداية كان إعمالاً للفكر حول المخاوف الرئيسة في صيغة خارطة المنهاج التي تعود لسنوات عدة مضت. وقد اعتمد هذا النقاش على المعلومات التي قدمتموها لنا في الاجتماع الأخير للهيئة التعليمية (الشكل 5-2 أعلاه).

ثم عرضت آن مخططاً كبير الحجم يبين المكونات الأصلية لخارطة المنهاج والمخاوف ذات الصلة التي تحدث عنها المعلمون والمعلمات وكذلك المكونات التي تمت مراجعتها وتعديلها للخارطة التي تتناول المخاوف (الشكل 5-4 في الصفحة التالية) ثم تتابع مداخلتها.

آن: وكما ترون من هذه الخارطة المعدلة المقترحة فهي متوائمة مع برنامج «الفهم من خلال التخطيط». وواقع الأمر إن النموذج المقترح يتضمن جميع الميادين المذكورة في المرحلتين الأولى والثانية

للنموذج النمطي لـ «الفهم من خلال التخطيط». وبعد أن فكرنا جيداً بالعلاقة بين هذين البرنامجين أجرينا مقارنة للصيغة المقترحة مع بيانات الرؤية التي وضعناها في الربيع المنصرم.

وعرضت آن أيضاً مخططاً ثانياً يبين حلقة الوصل بين بيان الرؤية والبرنامجين المقترحين (الشكل 5-5، أدناه).

آن: واستناداً إلى هذا التحليل تكونت لدينا القناعة بأن المضي قدماً ببرنامجي «الفهم من خلال التخطيط» ورسم خارطة المنهاج سيكون ذا فاعلية كبرى في سد الثغرات الموجودة بين الرؤية وبين ما نحن فيه الآن. ولكن توجد ثغرتان يتعين علينا معالجتهما على المدى المتوسط والطويل، لكننا نوصي بعدم التعاطي معهما في هذا العام وهما: وضع القواعد الأساسية ووضع التقويمات الأساسية التي كلفنا بها. ومع أن هاتين الثغرتين جزء لا يتجزأ من العمل الذي ينبغي فعله لكننا نعتقد أنه سيكون من العسير جداً أن نحاول فعل ذلك في الوقت الذي فيه نبدأ عملنا ببرنامجي «الفهم من خلال التخطيط» ورسم خارطة المنهاج. وهنالك أيضاً مجالان آخران ينبغي دراستهما وتطوير المعلمين بشأنهما وهما: (1) التواصل بفاعلية أكبر مع الطلبة بخصوص أهداف وغاية العمل، و(2) وضع استراتيجيات متعددة لحل المشكلات بغية جعل الطلبة مفكرين أكثر استقلالية وأكثر مرونة. وليست لدينا أية توجيهات حول ما إذا كان ممكناً معالجة هاتين النقطتين على المدى القصير أو ما إذا كنا سوف نرجيء التأكيد عليهما إلى مرحلة إعادة النظر وتنقيح عملنا. فالوقت الذي يحصل فيه ليس على القدر نفسه من أهمية حدوثه.

الشكل 5-4

الانتقال من النموذج النمطي الأصلي لخارطة المنهاج إلى النموذج المقترح

خارطة المنهاج الأصلية	الاهتمامات الرئيسة	خارطة المنهاج المعدلة
الوقت من السنة	• التقويم السنوي هو الجهد الممتاز لجعل الآباء يحصلون على آخر المعلومات وأحدثها ولكن سرعان ما تصبح غير قابلة للاستعمال بسبب احتياجات الطلبة وأمور تتعلق بسرعة الإنجاز وأمور أخرى. وتكون النتيجة احتمال ظهور الفوضى والإرباك بدلاً من كونها توجيهاً وإرشاداً للآباء.	**الإطار الزمني (عدد الأسابيع)** يقدم هذا الإطار مزيداً من المرونة لكي يكون البرنامج الزمني وليس التقويم هو المرشد للآباء.
العناوين / المضمون	• لا يوجد إطار يوضح لماذا تتم تغطية الموضوعات وكيف يكون تلاؤمها ضمن الرؤية الأكبر كما هو متوقع للطلبة أن يعرفوه أو يقدروا على فعله.	**المعايير التي وضعتها الدولة بخصوص المضمون** توضح هذه المعايير التواؤم والتوافق بين المنهاج نفسه والتوقعات التي لدى الدولة (الولاية) بخصوص ما هو منتظر من الطلاب أن يعرفوه ويقدروا على فعله.
المفاهيم	• ليس ثمة وضوح إزاء ما إذا كانت اللائحة تضم المفاهيم كافة أم المهمة منها. • استناداً إلى الطريقة التي بها يتم ملء الحقل المخصص فليس ثمة وضوح بخصوص ماهية المفهوم.	**الأفكار الكبرى** هذه هي المفاهيم الأساسية والمبادئ والنظريات والعمليات الكامنة في صميم المادة الدرسية للمنهاج/ منهاج الصف. **الأسئلة الجوهرية** تشكل هذه الأسئلة العدسة التي من خلالها يستكشف الطلبة الأفكار الكبرى والمعارف والمهارات التي تتضمنها الوحدة الدرسية. وهذه الأسئلة ذات نهايات مفتوحة وتقتضي المحاكمة العقلية والتبرير (وليس الجواب «الصحيح والمناسب»). وهي عادة وبصورة طبيعية يتكرر حدوثها في الصفوف جميعاً (ويمكن أن تتكرر في المواد الدرسية).

المهارات	• ليس ثمة وضوح إزاء ما إذا كانت اللائحة تتضمن المهارات كلها أم المهارات الأساسية. • وهي بحاجة أيضاً للتأكد بأنها تدعم المعايير الخاصة بالمضمون والمحتوى ولكن دون أن تكون نسخة لمقاطع من هذه المعايير.	**ما ينبغي أن يعرفه الطلاب** هذه اللائحة توضح المعارف الأساسية التي سوف ينتظر من الطلبة أن يبينوها عند التقويم. **ما ينبغي أن يكون الطلبة قادرين على فعله** هذه اللائحة توضح المهارات الرئيسة التي سوف ينتظر من الطلبة أن يستخدموها عند التقويم.
التقويمات الرئيسة	• العديد من الخرائط تكرر العناوين العامة مثل «امتحان خاص بالفصل» وهذا لا يوفر تبصراً بالأشياء التي سوف يقيسها التقويم وما هي أدوات القياس. • التغييرات في التقويم الزمني قد تخلق الفوضى والارتباك بخصوص مواعيد الاستحقاق.	**مهام الأداء** تقتضي هذه التقويمات من الطلبة أن يطبقوا معارفهم ومهاراتهم في موقف جديد (وحقيقي). **دلائل أخرى** تقيس هذه التقويمات وبشكل مباشر ما إذا كان الطلبة يستطيعون أن يبينوا معارفهم ومهاراتهم الأساسية.
(لا شيء)	• ينبغي تحديد مصادر خاصة لجمع البيانات التي يمكن استخدامها في تقويم إنجاز الطلبة في مختلف الصفوف.	**التقويمات الأساسية** هذه التقويمات تعد خارج صيغة الوحدة الدرسية لكي تبين الأدوات المتراكمة المستخدمة في تقويم التعلم على مدى وحدات درسية متعددة. ويمكن أن تكون ذات تصميم محلي من عمل المعلمين في مدرستنا. أو ذات تصميم خارجي (مثل التقويمات التي تضعها الدولة على مستوى الولاية أو على المستوى القومي).

.Source: Adapted from work completed in Nanuet Public Schools, Nanuet, NY

الشكل 5-5 كيف يتم الوصل بين رؤيتنا وبرامجنا المقترحة	
الرؤية المشتركة	**رسم خارطة المنهاج والفهم من خلال التخطيط**
• سوف أرى التعليم داخل غرفة الصف يعتمد أسلوب الأسئلة والاستكشاف. وليس المحاضرات. • سوف أرى التعليم الذي يركز على اكتشاف المفاهيم الكامنة في صميم كل مادة دراسية على حدة وكيف أن المفهوم يشكل استنتاجاً بخصوص العلاقة بين مختلف بنود المعرفة ضمن المادة الدراسية. • سوف أسمع الطلبة داخل الصف وهم يتناقشون ويؤدون. يتعرفون على الروابط التي تربط بين مختلف أجزاء المعرفة و/أو المهارة وبعدئذ يستذكرون تلك الاستنتاجات ليتحققوا من كفايتها المستمرة. وعندما يتبين أن أحد الاستنتاجات غير كاف سوف أسمع أن الطلبة يتأملون ويراجعون لكي يستوعبوا البيانات الجديدة المنبثقة عن التعلم الجديد. • سوف أرى الدليل بأن الطلبة يحققون نتائج جيدة في اختبارات المعرفة وقياس الأداء لا سيما في أسئلة ذات نهايات مفتوحة وأيضاً في التحديات التي تتطلب استخدام المعرفة والمهارة في جوانب جديدة ومهمة وحقيقية. • سوف أرى مستوى رفيعاً على الدوام من إنجاز الطلبة في مختلف أدوات التقويم. • سوف أرى المناهج والصفوف منظمة حول المشكلات بحيث يصبح مضمون المقرر الدرسي وسيلة لحل المشكلة.	• تحدد الأسئلة الرئيسة على خارطة المنهاج. • طرح الأسئلة وتوضيح الأجوبة يسيطران على الحوار داخل غرفة الصف. • تحدد الأفكار الكبرى على خارطة المنهاج. • إن استخدام الأفكار الكبرى والأسئلة الأساسية دوماً (شاقولياً وأفقياً) يضمن الربط بين الأجزاء وكذلك الاستنتاجات. • خارطة المنهاج تضع في صدر الأولويات ما هو الأكثر أهمية للطلبة لكي يعرفوه ويقدروا على فعله. • إن فهم الطلبة لما يتعلمونه يتحقق ويصقل من خلال التخطيط. أي الخطط الخاصة بالدرس وبالوحدات الدرسية التي توضع خصيصاً لتجعل ذاك الفهم يحدث. • مهام الأداء وغيرها من الدلائل والشواهد توضع على خارطة المنهاج. • التقويمات الأساسية التي توضع محلياً وكذلك التقويمات المحددة خارجياً على صعيد الولاية وعلى الصعيد القومي توضع جميعاً على خارطة المنهاج. • التقويمات التي تستند إلى الأداء تتضمنها خارطة المنهاج.

• سوف أرى الصفوف التي يعمل الطلبة فيها دوماً على طرح أسئلة جوهرية توضع خصيصاً لتكون مرشداً في التعلم. • سوف أسمع الطلبة الذي يستطيعون شرح أهمية التعلم الذي يشاركون فيه وكذلك تلك القيمة العليا التي ستكون لهذا التعلم مستقبلاً. ولا يكون هذا الشرح بعبارات فضفاضة بل يكون شرحاً يعكس فهماً واضحاً للقيمة التحويلية للتعلم. • سوف أرى غرفة الصف تؤكد على وضع وتطوير وتقويم الاستراتيجيات المتعددة لحل المشكلات. فتحدد منها الأكثر وعداً والقابلة للتكييف عند اختيار تلك الاستراتيجيات. • سوف أرى الطلبة يتنافسون في استخدامهم للمعرفة والمهارة في جوانب جديدة ومهمة لحل مشكلات واقعية.	• الأسئلة الجوهرية توضع في خارطة المنهاج. • بسبب تزايد الفهم لدى المعلمين حول المنهاج والتعليم من خلال إتمام وضع خرائط المنهاج سوف يزداد الفهم لدى الطلبة أيضاً. • يمكن وضع الاستراتيجيات من ضمن تقويمات الأداء وكذلك في ميادين الدلائل والشواهد الأخرى في النموذج. • فرص التقويم الذاتي تدمج في خطط الدرس. تقويم الأداء تتضمنه خارطة المنهاج.
• سوف أرى قاعدة جوهرية واضحة بخصوص وضع درجات التميز لكل منتج وكل أداء يطلب إلى الطلبة أن يقدموه. • سوف أرى مجموعة مشتركة من القواعد الجوهرية في المدرسة من أجل السمات الواحدة في الأداء وبحيث تستخدم دوماً لدى المعلمين قاطبة والمواد الدرسية كلها. وفي الحالات التي تكون فيها هذه القواعد مخصصة للمادة الدرسية يتفق المعلمون على إجراء التعديل المطلوب ويفهم الطلبة السبب الداعي لهذا التعديل.	• ستكون ثمة حاجة لتطوير القواعد الجوهرية الواضحة بعد إنهاء تنفيذ مبادرة رسم خارطة المنهاج. وسوف يتم جمعها ابتداء من السنة القادمة أو السنة التي تليها. وهذا يقتضي مساعدة من الخارج وتخصيص الموارد. (الملاحظة أعلاه تنطبق هنا)

الشكل 5-5 (تتمة) كيف يتم الوصل بين رؤيتنا وبرامجنا المقترحة	
الرؤية المشتركة	رسم خارطة المنهاج والفهم من خلال (الملاحظة أعلاه تنطبق هنا أيضاً) التخطيط
• سوف أرى الطلبة قادرين على تطبيق القواعد المعتمدة في المدرسة في عملهم وعمل أندادهم وعلى التقويم بدرجة عالية من الوثوقية طبقاً للدرجات التي يحددها المعلم.	
• سوف أرى منهاجاً يضع معايير عليا للطلبة جميعاً وللتعليم وللتواصل بين المعلمين بغية العمل على تحقيق هذه المعايير وتحقيق تنوع غني من التقويمات التي تزود الطلبة بالفرص الكفيلة بأن يظهروا ما يتقنون.	• خرائط المنهاج كلها ستكون في تواؤم قوي جداً مع المعايير التي حددتها الولاية (الدولة) والهادفة إلى المعارف والمهارات الأساسية.
• سوف أرى مجموعة مشتركة من القواعد الأساسية المدرسية للسمات الواحدة في الأداء وتستخدم على الدوام لدى المعلمين كافة والمواد الدرسية جميعاً.	• الإطار الزمني في خارطة المنهاج يعزز الانسجام في المنهاج لدى غرف الصف جميعاً.
• سوف أرى الطلبة يستوعبون المعايير العليا ويعدلون في عملهم ليقتربوا قدر ما يستطيعون من تحقيق هذه المعايير.	• سوف ترزم هذه القواعد المدرسية معاً في برنامج تطوير المعلمين ابتداءاً من العام القادم أو العام الذي يليه. (الملاحظة أعلاه تنطبق هنا أيضاً)

• سوف أرى منهاجاً يوضح جيداً تفاصيل المفاهيم الأساسية والمضمون والمهارات اللازمة لجميع الطلبة كي يتعلموا تعليماً يضمن أن يتعلم الطلاب كافة تلك الأسس الجوهرية.	• سوف نرسم خرائط المنهاج لجميع مستويات الصفوف ولكافة المواد. • وستكون خرائط المنهاج جميعاً بتواؤم وتناغم قوي جداً مع المعايير التي حددتها الولاية (الدولة) وتهدف إلى المعرفة والمهارات الأساسية.
• سوف أرى البرامج المدرسية المطبقة تهيئ الطلبة جميعاً للتعلم والنجاح.	(الملاحظة أعلاه تنطبق هنا أيضاً)
• سوف أرى العدالة مطبقة بما يتيح للطلاب جميعاً الوصول إلى البرامج التعليمية كلها.	• نحاسب الطلبة جميعاً على المعايير نفسها. ونميز في طريقة تقويمنا وتصميمنا لخبرات التعلم.

وفتح الاجتماع لكي يقدم المشاركون ما لديهم من معلومات راجعة وليسألوا أسئلتهم. وقد عكست الأسئلة تنوعاً في الاهتمامات كما يأتي:

- متى سنتمكن من تعلم كل هذه الأشياء؟ لا أستطيع ذلك في أثناء العام الدراسي وفي الوقت نفسه أكرس الوقت الذي أريد لطلابي!
- كيف سيكون «التطابق» بين هذه الخارطة والموارد التي لدينا؟ هل ستكون الموارد الحالية هي المحرك لهذه الخارطة أم الخارطة هي التي تحرك الموارد التي سوف نستخدمها؟ وهل هذا يعني أن اعتماد الكتاب المدرسي سيكون محكوماً بالخارطة؟ وهل سيؤدي ذلك إلى تباطؤ في العمل؟

- لمن هذه الخرائط؟ وكيف سيؤثر جمهور الخرائط على ما نكتب (ومقدار ما نكتب)؟

- هل نحن مسؤولون عن وضع واستخدام الخارطة نفسها كما المعلمون الآخرون الذين لديهم المادة التدريسية نفسها والصف المماثل للطلبة؟ ما الطريقة للوصول إلى التوافق حول ما يجب وضعه في الخرائط؟ ومتى سيكون لدينا الوقت لنتحدث مع الزملاء حول المشكلات أو الأمور التي تنشأ أثناء التطبيق؟

- كيف سنقيس ما إذا كانت الخرائط تؤثر في إنجاز الطلبة؟ وما الذي سنتمكن من رؤيته؟ وكيف نعرف ما الذي يمكن أن ننسبه للبرنامج؟ يبدو أنه من الصعب عزل هذا الأمر باعتباره العامل المتغير الذي يصنع الفرق؟

- كم مرة ينبغي لنا أن نفتح الخارطة ونعيد فتحها؟ ليس الأمر السيئ أن نقوم بهذا العمل مرة واحدة، لكنني لا أعتقد أن لدي الوقت والطاقة والاهتمام لأفعل ذلك كل عام.

- هل ستكون ثمة مرحلة نستطيع عندها أن نعيد التفكير بما يحتوي النموذج؟ وكيف سيكون الحل لو وجدنا أن بعض الصناديق لا تعمل؟ أو أن بعض المعلومات ناقصة؟ هل يستطيع أحد المعلمين أو مجموعة من المعلمين أن يضيفوا المزيد من المعلومات إلى خرائطهم دون أن يؤثر ذلك على المعلمين الآخرين في المدرسة؟

أقرت جوان بأهمية هذه الأسئلة إلا أنها لم تقدم سوى القليل في معرض الرد عليها. ووعدت بأن يتم تناول هذه الأمور إفرادياً وجماعياً فيما بعد لأن الوقت الآن غير مناسب. ثم أرجئ الاجتماع وغادر الجميع القاعة يشعرون بالحيرة نوعاً ما حول ما إذا كانت اهتماماتهم أو مخاوفهم قد رفضت بسبب ما يكتنفها من تعقيد أو ربما لأن الوقت لم يكن مناسباً للخوض في كل تلك التفاصيل. وما إن خرج الجميع من القاعة حتى طلبت جوان إلى آن أن تمكث قليلاً لتبادل الحديث.

آن: ما رأيك بهذا الاجتماع؟ أعتقد أن المعلمين قد طرحوا أسئلة صعبة.

جوان: إن واجبك أن تبيني لهم أن وضع خارطة المنهاج والفهم من خلال التخطيط والرؤية المشتركة هي جميعاً مرتبطة فيما بينها. ومع أن أسئلتهم كانت جيدة ولكن لاحظي أنهم جميعاً أقروا بأن الربط بينها كان واضحاً وظاهراً للعيان لكنهم كانوا يسألون أسئلة حول طريقة «فعل ذلك».

آن: أعتقد أنهم قد غادروا الاجتماع وهم يحملون صورة أكثر وضوحاً حول الاتجاه الذي نسير فيه لكن لديهم بعض التحفظات الجادة إزاء التوقع بأن ذلك سيكون مختلفاً هذه المرة – أقصد أن جميع المشاركين سيحصلون هذه المرة على التدريب والدعم والوقت الذي يحتاجونه لإتمام العمل على الوجه الصحيح. وسيكون من المعيب جداً أن نضع رؤية مشتركة على أسس جيدة وأهداف ممتازة وفي الوقت نفسه نعود إلى «العادات القديمة» التي كنا نستخدمها سابقاً لإحداث التغيير داخل المؤسسة.

جوان: وهذا الأمر يطرح أمامنا سؤالاً مهماً كان لدي منذ زمن لا بأس به. لماذا لم تأتِ إلى هذه المدرسة قبل ثلاث سنوات حين نفذنا برنامج رسم الخرائط للمنهاج في المرة الأولى؟ أعتقد أنني لم أكن أعرف جيداً عملية التفكير من خلال النظام آنذاك كما أعرفها اليوم. ومع ذلك لا أزال أعتقد أن الجميع يستطيعون القدوم إلي أو الاتصال بي بيسر وسهولة. إن كنت تريدين مزيداً من الوقت ومزيداً من الوضوح بخصوص شكل ووظائف خرائط المنهاج الأصلية، فلم لا تطلبينها؟

آن: (مبتسمة) السبب في كوني لم أقل شيئاً في ذلك الحين هو اعتقادي بأن برنامج تطوير المعلمين كان مفروضاً وأنه التزام وليس فرصة للنمو والتطور. فقد كان شيئاً «فعلته» لأنني أمرت أن أفعله، ذلك كان أجندتك، وليس أجندتي. وأنا الآن قد أصبحت أقرب لأن أكون مفكراً من داخل النظام، وقد غير هذا الأمر ما كنت أراه القيم المعيارية في عملي وفي مسؤوليتي تجاهكم وتجاه الزملاء من أعضاء الهيئة التعليمية.

جوان: والآن؟

آن: إن أكبر تغيير لمسته خلال الشهور الستة الماضية هو أنني اليوم أثق بأن الحوارات الممتعة حول «ما ينبغي أن يكون» قد أصبحت الآن أجندتنا الجماعية المشتركة. وهذا ما يجعل التغيير يبدو أكثر بطئاً وأكثر متطلباً للعمل (مثل بعض الأعمال التي قمنا بها في العام الفائت)، لكنني حين أنظر إلى تلك الأيام الخالية أشعر بالدهشة

ليس فقط إزاء الفهم الذي حققناه بل وأيضاً إزاء كوننا قد وصلنا إلى هذه النقطة معاً. اسمحي لي أن أؤكد لك أنني لن أتردد في التحدث إليك مستقبلاً حول اهتماماتي وكذلك اهتمامات الآخرين بخصوص الحرص على أن نواصل العمل في البناء على ما هو حالي، وأن هذه الحوارات سوف تكون في مرحلة التطوير بدلاً من الانتظار لحدوث منتدى عام.

جوان: إنني أقدر عالياً استعدادك للتحدث بكل صراحة معي حول فاعلية الممارسات الحالية في التعليم والتعلم وعن جهودنا لتحسين هذه الممارسات. وأنت لديك أيضاً أسلوبك في توضيح موقعك لكي يفهم زملاؤك كيف يبدو هذا الموقع ـ أو لا يبدو ـ من الناحية العملية ويتصوروا قيمته الكامنة.

آن: شكراً لك يا جوان. لقد استمتعت حقاً بالعمل معك شريكة في هذا البرنامج.

جوان: هلا تفضلت بوضع صيغة هذه الشراكة؟

وتشرع جوان وآن في مناقشة تفاصيل تشكيل «فريق عمل لتسهيل التغيير». وتتفقان على الاجتماع في وقت لاحق من الأسبوع لتتحدثا بمزيد من التعمق للبدء في التخطيط الاستراتيجي لتنفيذ هذا المشروع. واتفقتا أيضاً على أن سوزان هي العضو الذي قد يكون له رأي مهم في الحوار بسبب ما لديها من إصرار على وجود الشاهد والدليل بأن هذا المشروع هو «العنصر الملائم» لبيان رؤية المدرسة.

تحليل حوار المعلمين رقم (9)

اتضح لجوان الآن أنها لا تستطيع أن «تعمل بمفردها» حين يتعلق الأمر بتنفيذ التغيير. لذلك أنشأت فرق عمل أو لجان متعددة من المعلمين على مدى السنتين المنصرمتين، لكنها للمرة الأولى تعمل على تسمية أعضاء من الهيئة التعليمية تحديداً وتعمل على تنظيم تلك العلاقات في إطار ما تقصد به أن يكون «فريق عمل لتسهيل وتيسير التغيير». وواقع الأمر أن هذا المفهوم هو من ابتكار الباحثين هول وهورد (Hall and Hord, 2001) اللذين تحدثا عن الفريق الذي يقود الجهود المبذولة للتغيير. فكل عضو في هذا الفريق يعرف بأنه توجد «علاقة ذات تراتبية هرمية فيما بينهم وفق المعنى الإشرافي، إلا أنهم يتناولون واجب تسهيل حدوث التغيير على أنه تشاركية فيما بينهم» (p. 151). يتألف فريق تسهيل التغيير من ثلاثة أعضاء، هم: «مسهل التغيير الأول» (جوان)، و «مسهل التغيير الثاني» (آن)، و «مسهل التغيير الثالث» (سوزان).

أما المسهل الأول للتغيير فهو القائد الرسمي الذي يقود جهود التغيير: وهو مدير المدرسة في حال كون هذا المشروع يتم داخل المدرسة، أو هو المشرف أو مساعد المشرف في حال كون المشروع على مستوى المنطقة التعليمية. وفي مثالنا هذا تكون جوان هي القائد الرسمي للجهود التي تبذل في سبيل التغيير.

وأما المسهل الثاني للتغيير فهو مساعد مدير المدرسة أو هو قائد الهيئة التعليمية. ويجب أن يكون المؤتمن الموثوق لدى المسهل الأول للتغيير وأن يكون الشخصية العامة التي يمكن الوصول إليها بسهولة في نظر

الهيئة التعليمية، وهذا ما يصفه روجرز (Rogers, 1995) بقوله: «قائد الرأي» أو الشخص الذي يثق به [المعلمون الآخرون] وإليه يلجؤون طلباً للنصح والمعلومات بما يتعلق بمشروع التغيير». (كما ورد هذا التوصيف في كتاب Hall & Hord, 2001, p. 450) ودور هذا الشخص يتمثل في تقديم العون عند التخطيط للتغيير وتنفيذه. وقد وقع اختيار جوان على آن للقيام بهذا الدور.

ويلعب المسهل الثالث للتغيير دوراً أقل رسمية في التخطيط للتغيير وتنفيذه. وهو شخص يثق الجميع بقدرته على تقديم الخبرة اللازمة والرأي المختلف والذي له قيمته العليا ويضيف التعقيد والعمق في الخطوات التخطيطية والتنفيذية (Hall & Hord, 2001). وقد وقع الاختيار على سوزان للقيام بهذا الدور لما لديها من موقف ثابت ومهم جداً بخصوص أهمية سد الثغرات التي تم تحديدها والاحترام الذي كسبته من زملائها بسبب التزامها المستمر بالقيم التي يحملونها.

سوف يصبح فريق العمل الخاص بتسهيل وتيسير التغيير جزءاً لا يتجزأ من عملية تطبيق ومراقبة وتعديل برنامج تطوير المعلمين وذلك بغية أن يكون التغيير قوياً وواسع الانتشار. لقد كان هدف جوان من وراء توسيع دائرة المسؤولية في الجهود المبذولة في سبيل التغيير أن تكون أكثر قدرة على تقديم الدعم الذي تحتاجه الهيئة التعليمية أثناء عملية التغيير.

لقد بات واضحاً الآن أن جوان ومن يعمل معها قد حققوا التوافق والإجماع في الرأي بخصوص الإنجاز الذي يتخذه برنامج تطوير المعلمين. غير أنهم فعلوا ذلك بمعزل عن باقي مدارس المنطقة التعليمية. وهنا لا بد

من التذكير بأن جوان في غمرة حماسها لإحداث التغيير داخل مدرستها وسرعة ما تم إنجازه خلال الأسابيع المنصرمة قد نسيت تلك الرابطة بين مدرستها وبين المنطقة التعليمية. إن الافتراض القائل بأن تطوير المعلمين يتم بتوليد ذاتي ليس تضليلاً للهيئة التعليمية ذاتها فحسب بل هو أيضاً غير قابل للتطبيق لدى العاملين في المنطقة الذين يفكرون تفكيراً شاملاً للنظام كله. وسوف يجري تذكير جوان بهذه النقطة مجدداً في الاجتماع القادم لمدراء المدارس الذي سوف يعقد عصر اليوم التالي.

حوار الإداريين (4)

ليس في جدول أعمال اجتماع المديرين الذي عقد في تشرين الأول/ أكتوبر سوى بند واحد، ألا وهو تطبيق الإطار الجديد لمادة الرياضيات للمرحلة K-12. لم يشعر المديرون بالدهشة؛ لأن هذا الإطار قد تم وضعه وتطويره لكنهم فوجئوا حقاً بأن تطبيقه سيكون فورياً. والحق يقال إن غالبية المديرين كانوا إلى جانب جوان في زورق واحد، لقد وضعوا لأنفسهم أجندا خاصة بمدارسهم وتقتضي معظم الوقت المتاح لأعمال تطوير المعلمين.

وقررت جوان أن تعرض على إد بعد الاجتماع القبول باستثناء مدرستها، وبينما كانت في طريقها عبر الممر إلى مكتب إد ترامى إلى سمعها صوت أحد زملائها المديرين يطلب الشيء نفسه من إد.

ديف: ما بالك يا إد؟! إن مدرستنا منذ الآن مثقلة بالأعباء حتى من قبل وضع هذا البرناج في قمة الكومة. كيف تتوقع منا تطبيق هذا الإطار قبل التأكيد على حل النزاعات؟ لا أستطيع سحب معلمي

الرياضيات من هذا الحوار وعلى وجه الخصوص في أعقاب بعض المشكلات التي واجهناها في السنة الماضية. فإن لم تسمح لنا أن ننهي ذاك البرنامج أولاً فسوف ينتهي بنا الأمر دون تحقيق أي من المشروعين.

إد: فهمت قصدك، ولكن ليس بمقدوري أن أفعل شيئاً. أولاً، إن هذا البرنامج عمل على جانب كبير من الأهمية وأخذنا نناقشه منذ مدة طويلة، ولا ينبغي أن يكون بمثابة مفاجأة لكم اليوم. وثانياً، هذا أمر من مشرف المنطقة ومن مجلس التربية والتعليم. وسوف تقوم أنت ومعلمو الرياضيات في مدرستك بالعمل وفق هذا الإطار وبدعم من هذا المكتب من أجل إنجاح هذا التطبيق.

غادر ديف مكتب إد وبدا الانزعاج واضحاً عليه وتبين لجوان أن طلب التأجيل لم يعد خياراً لها. لكنها تدرك في قرارة نفسها أنه يتعين عليها أن تعالج هذا الأمر الآن. فإن لم تخبر هيئتها التعليمية بذلك حالاً وسريعاً فسوف يسمعون عن هذا الأمر من زملائهم في المدارس الأخرى، وهذا يقوض روح الزمالة والتعاون التي عملت كثيراً لتنميتها فيما بين المعلمين.

إد: [يتمتم في نفسه]: تباً. إن بعض المديرين يعوقون العمل.

جوان: [تنقر نقراً خفيفاً على باب مكتب إد المفتوح] هل يمكننا التحدث قليلاً؟

إد: انظري يا جوان، لا تناقشي في هذا الموضوع أنت أيضاً. أنا أعرف أن المعلمين لديك مشغولون في وضع أجندتهم الآن. ولكن لا تنسي!

لقد أخبرك هنري أن مدرستك جزء من هذه المنطقة وأن عليها أن تلتزم بأولويات المنطقة، وليس فقط برؤيتك الضيقة. إن جئت تتحدثين بخصوص التمديد فأنت تضيعين وقتك.

جوان: أنا أعرف أننا ملزمون بفعل ذلك. فنحن جزء من النظام وعلينا مسؤولية تطبيق الإطار الخاص بالرياضيات هذا العام. لكنني أريد منك أن تساعدني في إيجاد طريقة لضم هذا البرنامج الخاص بالمنطقة إلى جانب التغييرات الواسعة للمدرسة التي ألزمنا أنفسنا بتطبيقها هذا العام. إن آن تساعدني في عملية التغيير داخل المدرسة. فهل يمكنك المجيء إلينا لنجتمع سوية لمعالجة هذا الموضوع؟

إد: [يبدو عليه الشك] شريطة أن تكوني جادة بالعمل على كلتا الأجندتين. فأنا لا أريد أن نتجادل ثانية حول أي الأجندتين أكثر أهمية.

وفي اليوم التالي تتحدث جوان مع آن حول ما جرى من نقاش بخصوص إطار الرياضيات. وبعد ثلاثة أيام يلتقي كل من إد وجوان وآن بعد انتهاء المدرسة ليناقشوا مسألة كيف يمكن ضم هذين المشروعين معاً دون أن يعرضوا للخطر أياً منهما. وما إن جلس ثلاثتهم ووضعوا على الطاولة الإطار الخاص بمادة الرياضيات ونموذج خارطة المنهاج حتى تبين لهم إن إطار الرياضيات يحتوي على معلومات مهمة جداً تفيد في ملء العديد من الصناديق التي تتضمنها خارطة المنهاج. وتبين أيضاً أن معلمي الرياضيات في مدرسة جوان بحاجة لبعض التدريب والدعم حول منشأ إطار الرياضيات والعمل المتبع في إطار الرياضيات لمرحلة K-12 بغية

تحديد المفاهيم والمعارف والمهارات، وبخصوص التعليم الخاص لكي تعكس خرائط المنهاج (وبالتالي تكمل) النتائج التي تتوصل إليها تلك اللجنة.

إد: إنني أدرك حقاً كيف أن ما تقومون به في هذا المجال سوف يصب في مصلحة المنطقة التعليمية بأسرها على الرغم من أنه لم يكن مصمماً أصلاً لذلك. وأود أن أعرب عن تقديري لهذا العمل بأن أؤكد لكم أن المنطقة سوف تدعم مشروع مدرستكم نظرياً ومالياً.

جوان: أنتم دوماً تدعموننا يا إد.

إد: لكن الدعم لا يأتي دون ثمن. أنا أنتظر منك أن تبلغيني بذلك بانتظام. أنت تدركين أن ما ستقومين به هو بالتأكيد جدير بالاهتمام ويستحق ما يبذل في سبيله من مجهود لكنه ليس سهلاً قط.

آن: ولهذا السبب يسرنا أنه مجهود تدعمه المنطقة ولا يقتصر على دعم المدرسة وحدها. سوف نحتاج إلى الموارد لنتمكن من استقدام المختصين إلى المدرسة لتقديم التدريب اللازم للمعلمين ليقوموا بوضع خرائط المنهاج على أحسن ما يكون. فهم لا يستطيعون ملء الصناديق في الخرائط دون أن يفهموا جيداً ماذا تعني تلك المفاهيم وكيف يكون عملها ضمن المنهاج.

إد: كما قلت لكن، أنا على استعداد لتأكيد ذلك، لكن ذلك كان جزءاً فقط مما كنت أود قوله. أما الجزء الآخر فهو ليس مالياً، بل يتضمن التخطيط الجيد لتتمكنوا من تقديم العون للمعلمين حيثما احتاجوا إليه، ومتى احتاجو إليه، فالأمر ليس مجرد تخصيص الموارد وحسب.

آن: ماذا تعني؟

إد: يمكنك أن تتوقعي ردود فعل المعلمين إزاء هذا المشروع وبعدئذ تخططين لها.

آن: ما زلت لم أفهم ماذا نعني. أعتقد أن المعلمين يقفون حقاً وراء ما نحاول إنجازه.

إد: لا تخلطي بين الدعم لهذه الفكرة وسهولة تنفيذها. منذ نحو عشرين عاماً قامت جماعة من الباحثين بوضع تفاصيل إطار للتفكير بالمراحل المتوقعة للقلق الذي يعانيه المعلمون في أثناء عملية التغيير. وقد اطلق هول وهورد على ذلك تسمية «نموذج التبني القائم على القلق (Concern-Based Adoption Model (CBAM وهو واحد من تلك الأشياء التي كنا نصادفها كثيراً منذ بعض الوقت إلا أنها لم تفقد أهميتها وقوتها. وإنني أنصح على وجه الخصوص أن تقومي أنت وجوان بمناقشة هذه المراحل لكي تضعوا التصميم الخاص بتطوير المعلمين وفقاً لتلك الأسس وحسب الحاجة واستناداً إلى وضعية الأفراد في هذه المدرسة.

جوان: أذكر أنني اطلعت على هذا النموذج (CBAM) منذ بضع سنوات حين كنت أعمل للحصول على الوثائق والشهادات الخاصة بمنصبي الإداري، لكنني لم أفكر بهذا الأمر منذ مدة طويلة، ربما نستطيع الحصول على عون منك في هذا البرنامج يا إد ـ فنحن لن نجد أفضل منك خبرة في منطقتنا.

آن: وإذا كانت هذه المرحلة ممكنة التوقع كما تقول فلا بد أن ثمة قيمة كبرى لأن تكون واحداً من أعضاء فريق تسهيل وتيسير التغيير.

وبسبب التزام المنطقة بهذا المشروع ودعمها له، تستطيع جوان أن تبرم عقداً مع توم، الاستشاري الخاص لبرنامج الفهم من خلال التخطيط، للعمل مع معلمي هذه المدرسة ومعلماتها على المدى الطويل، فهذا أمر بالغ الأهمية في عملية التغيير ذلك أنه يتيح لجوان أن تؤسس لعلاقة على المدى الطويل مع أحد الاستشاريين وتمنحه الفرصة للتعرف على الهيئة التعليمية والمدرسة وبالتالي يضع تفاصيل عمله خصيصاً للمدرسة وعلى نحو أقرب ما يكون فيه إلى ثقافة هذه المدرسة. فخبرته وتلك العلاقة المخطط لها تجعله «المسهل الخارجي للتغيير».

وأصبح إد أيضاً مسهلاً خارجياً للتغيير لما لديه من خبرة واسعة في تطبيق التغيير. فهو لا يجلب إلى الطاولة المنظور الخاص بمرحلة K-12 فحسب بل يحرص على أن تكون عملية التغيير متوافقة مع مسؤولية المنطقة التعليمية أمام الولاية (الدولة). كما أن معرفته السابقة بالنموذج CBAM سوف يساعد الأعضاء الداخليين في فريق تسهيل التغيير في أثناء عملهم في إدارة ذاك الحشد الكبير من المخاوف الكامنة في عملية التغيير.

تحليل حوار الإداريين رقم (4)

لقد تطرق هذا الكتاب مراراً للعلاقة بين المدرسة والمنطقة التعليمية، لكن هذه العلاقة وللمرة الأولى في برنامج عملية التغيير تشكل عقبة ليست بسيطة أمام المجهود الخاص بالتحسين المستمر. ففي المناطق التعليمية المختلفة المنتشرة في طول البلاد وعرضها قد يكون متوقعاً للأوامر التي يفرضها

المكتب المركزي أن تنفذ بالتزامن مع جهود التغيير القائمة في المدرسة بصرف النظر عن مدى الترابط بينها. وعندما يحصل خلاف في الرأي بين الإداريين حول ما الذي يستحق أن ينفق الوقت في سبيله تظهر فرصة لاحتمال أن يكون الجهد الخاص بالإصلاح جهداً سريع الزوال مثل الضغوط الخاصة بالتطبيق، (Darling - Hammond, 1997). غير أن الأوامر الصادرة من «الأعلى إلى الأدنى» يمكن أن تشكل رافعة يحتاجها القادة لتطبيق التغيير. والمكتب المركزي أكثر من مجرد دار المقاصة لتلك الأوامر.

«على الرغم من النقد المستمر الموجه إلى الأوامر بأنها غير ذات فاعلية لأنها تصدر من الأعلى إلى الأدنى، إلا أنها قابلة للنجاح؛ ففي أمر كهذا تكون الأولوية واضحة، وهنالك احتمال قوي بأن البرنامج أو المشروع سوف يطبق. غير أن عملية فرض الأمر قد تنهار عندما يكون الوقت الوحيد الخاص بعملية التغيير هو عند الإعلان الأولي للأمر. وإذا ترافق هذا الأمر مع تواصل مستمر وتدريب متواصل وتدريب وتعليم في الموقع ذاته والوقت الخاص للتطبيق فمن المرجح أن ينجح التطبيق. وكما هو الحال في معظم استراتيجيات التغيير نطلق أحياناً أسماء غير مقبولة ليس لأن الإستراتيجية ذاتها تتضمن الكثير من الأخطاء وإنما لأن هذا الأمر ليس مدعوماً بمداخلات أخرى تعد ضرورية له» (Hall & Hord, 2001, p. 14).

واستناداً إلى عدد المشروعات والابتكارات التي دخلت إلى وخرجت من مدرسة جوان قبل هذا البرنامج الأخير وقبل تلك الحالة السالبة من جانب الهيئة التعليمية إزاء مشروع تطوير المعلمين، فإنه من المعقول أن يستنتج المرء أن المداخلات المطلوبة لم تحصل. كما أنه استناداً إلى الطريقة التي بها تم تعريف مديري المدارس على إطار الرياضيات، بات

واضحاً أن الإداريين في المكتب المركزي قد حددوا النتيجة المطلوبة (بأن يتم دمج هذه الأطر في برنامج الرياضيات بالمدرسة) لكنهم لم يقدموا الدعم اللازم لطريقة تحقيق هذا الدمج. وهذه المعضلات عينها التي تحدثنا عنها في الفصول السابقة من هذا الكتاب بخصوص الاستقلالية الفردية تنطبق هنا وفي مختلف المدارس في هذه المنطقة. ومن المحتمل أن تقوم المدارس في هذه المنطقة بأن تفعل كل واحدة منها «شيئاً» بأطر الرياضيات هذه إنما من خلال معرفة ضئيلة جداً أو مسؤولية ضئيلة أيضاً بخصوص كيف سيبدو هذا العمل في المدارس الأخرى وبقدر ضئيل من الوضوح حول ما إذا كان هذا الجهد قد أنتج النتائج المطلوبة. وقد بدأ إد لتوه يدرك أنه بحاجة إلى جوان وهيئتها التعليمية ليكونوا نموذجاً لما قد يبدو عليه التطبيق الناجح لهذا الإطار. كما بدأ إد يدرك وعلى مستوى أكثر عمقاً بأنه سوف يحتاج أيضاً إلى مراجعة عملية التصور ثانية ابتداء من نقطة الأفضلية للمنطقة باعتبارها نظاماً. ولكن بالرغم من أن هذا المشوار ليس موضوع التركيز في هذا الكتاب إلا أنه من الواضح أن مبادئ العمل نفسها تنطبق في هذه الحالة.

وعندما يتولى الإداريون المقيمون في المدرسة أمر القيادة والدعم المقدم من الإداريين المقيمين في المنطقة يصبح المكتب المركزي جزءاً لا يتجزأ من عملية التغيير. وهذا ما يوضحه هول وهورد (Hall & Hord, 2001) بقولهما إن المدارس بحاجة إلى هذا الدعم الخارجي من المنطقة.

«تستطيع المدرسة، بل يجب عليها، أن تفعل الكثير لوحدها، لكنها بحاجة أيضاً للتحرك بالتزامن مع وبدعم من المكونات

الأخرى للنظام ... التغيير مجهود معقد وديناميو يستهلك الكثير من الموارد. ولا توجد مؤسسة واحدة، سواء كانت مدرسة أو شركة وطنية قادرة على امتلاك كل تلك الخبرة والموارد اللازمة لإنجاح عملية التغيير». (P. 14).

فالشراكة بين المدرسة والمكتب المركزي تمكن جوان من إضافة شخصين آخرين إلى فريق «تسهيل التغيير» وكلاهما سوف يعملان بصفة مسهل خارجي للتغيير، حيث يستطيع هذان العضوان الخارجيان أن يقدما «المعرفة والخبرة بخصوص المشروع»، وأن يعملا بصفة «ضباط ارتباط» بين المدرسة والمؤسسات الخارجية، وتزويد المسهلين الداخليين بأحدث المعلومات حول طريقة عمل الهيئة التعليمية وما يحتاجونه (إفرادياً وجماعياً)، وبالتالي يصبحون بمثابة «مجلس اختبار» للأفكار وحل المشكلات (Hall & Hord, 2001, pp. 153-154).

خلاصة ما تقدم ونظرة للمستقبل

إن الوضع الراهن للعزلة التي ميزت أوصاف العمل للعديد من المربين العاملين في هذا النظام قد بدأ يتلاشى ويمحى من ثقافةالنظام. ونتيجة لعملهم الجماعي المشترك في الأيام الأولى لافتتاح المدرسة أدرك المعلمون أنهم موضع ثقة في صنع القرارات الخاصة بتوجه ومجال المجهود الخاص بالتغيير. كما أن إبداع فكرة «فريق عمل لتسهيل التغيير» جعل المعلمين والإداريين يعملون معاً في وضع خطة تؤسس للبرنامج بطريقة تمايز بين الموارد ونقاط دخول الأفراد وفي الوقت عينه تجعل المعلمين كافة مسؤولين ويحاسبون على التطور والنمو مع مرور الزمن. إن تنوع الأدوار في فريق

العمل الخاص بتسهيل التغيير يساعد المعلمين في الحصول على معلومات راجعة وإرشاد توجيهي ويساعد الإداريين أيضاً في جعلهم أكثر اتصالاً بالعمل الذي يقوم به المعلمون. وهذا ما يمكنهم من العمل كقادة في التعليم بدلاً من مجرد إداريين يشرفون على إدارة المدارس.

والتطور المهم الآخر هو تلك الشراكة المباشرة بين الإداريين المقيمين في المدارس والإداريين المقيمين في المنطقة التعليمية. فالإداريون على مستوى المنطقة يعتمدون على معلمي المدارس في تطبيق البرامج الخاصة بالمرحلة K-12، وهم في الوقت عينه يعلمون أهمية وقيمة تطوير التغيير لدى القواعد الشعبية. لقد أدركت جوان والعاملون معها أنهم بحاجة لموارد من المنطقة لدعم خططهم الطموحة.

الخطوة التالية من جانب فريق تسهيل التغيير: يجب على أعضاء هذا الفريق أن يجتمعوا معاً لوضع خطة عمل للمدى البعيد تلخص الخطوات المهمة للتطبيق. وعليهم أن يقدموا هذه الخطة إلى أفراد أسرة المدرسة كافة لتوضيح الصورة الكبرى لهم.

خطوة القارئ التالية: فكر وادرس ملياً الأسئلة التالية وفي ذهنك مدرستك ومنطقتك التعليمية:

- كيف تضع التصميم الخاص لبرنامج تطوير المعلمين وتطبقه بحيث يساعد على سد الثغرات الموجودة بين رؤيتنا والواقع المعاش.
- هل لدينا عدد كبير من التغييرات الحاصلة معاً؟ أم عدد قليل منها؟ وكيف تعرف ذلك؟ ومن «يمتلك» تلك التغييرات؟.

➤ من الذي يقود هذا المجهود؟ وهل هيكلية القيادة فاعلة ومؤثرة؟ لماذا؟ لماذا لا؟ وما الدليل على ذلك؟

➤ هل القيادة والتسهيل مترادفتان؟ وهل يجب أن يكونا كذلك؟ لماذا؟

➤ ما هي مشاعر القلق والمخاوف عند المعلمين؟ وهل يمكن توقع مشاعر جديدة؟ هل يمكن تجنب أي منها؟ أو تقليله؟ وكيف؟ ومن يفعل ذلك؟

➤ ما الدور الذي تلعبه كل من توجيهات الولاية، والمجلس الخاص بالتربية والتعليم أو المكتب المركزي في جهودنا المبذولة للتغيير؟ ولماذا؟ وهل ينبغي أن يكون دوراً أكبر من ذلك؟ أم أصغر؟ وهل الجواب واحد لجميع جهود التغيير؟ لماذا؟

الفصل السادس

وضع خطة عمل

سؤال أساسي

كيف تجعل ذلك يحدث؟

مبادئ العمل

- يتعين على برنامج تطوير المعلمين أن يعزز الاستقلالية الجماعية وذلك بالقبول بفكرة أن التعليم هو جودة متوزعة في المدرسة بأسرها.
- يجب أن يقدم التخطيط الاتجاه الواضح والملموس اللازم للتغيير في النظام وفي الوقت نفسه يتمتع بالمرونة الكافية لاستيعاب الحياة «غير العقلانية» في المدارس.
- يجب أن يعكس برنامج تطوير المعلمين تلك المراحل المتوقعة لمشاعر القلق والخوف عند المعلمين بخصوص التعقيدات المصاحبة للانتقال من التعلم الجديد إلى النتائج الحاصلة في النظام.

الفكرة العامة للفصل

يتركز البحث في هذا الفصل على الخطوة الخامسة للتحسين المستمر ألا وهي وضع وتنفيذ خطة عمل تتناول هموم المعلمين ومخاوفهم وتنتج

دمجاً لهذه البرامج في المدرسة قاطبة وداخل غرف الصف كل على حدة. غير أن الأساس المتبع في هذا الفصل يذهب إلى ما هو أبعد من القواعد العملية للتخطيط للعمل، فالحوار وتحليل الحوار ينبعان من كيفية تنظيم تطوير المعلمين بطريقة تمكن من وضع ثقافة الاستقلالية الجماعية. والمعلمون الذين اعتادوا أن يفكروا بطلابهم من خلال عدسة مزدوجة تكون الرؤية فيها «طلابي» و«صفي» (هذا العام) و«طلابنا» و«برنامجنا» (بخصوص المدة الزمنية التي يكون فيها الطلبة جزءاً من النظام) تمكن النظام من الأداء على نحو أفضل من السابق وذلك نتيجة للمجهود الجماعي. ففي هذه المرحلة من تطوير نظام كفء يجب أن يصبح التعليم «جودة متوزعة» (McDonald, 1996) لا يقاس النجاح فيها بالجهد الذي يبذله كل معلم على حدة بل بأداء المدرسة بأسرها.

لذلك يتعين على فريق تسهيل وتيسير التغيير أن يضع خطة عمل تتضمن الخصائص الثلاث الآتية:

- تتناول بالتفصيل المسائل العملية مثل الحدود الزمنية، المواد اللازمة لدعم المعلمين، التغيرات التنظيمية التي تسهل العمل، القيود في الميزانية والتواصل مع أصحاب المصلحة المهمة.

- تضع مؤشرات يمكن رصدها لقياس كيف سيبدو الحال عندما يتم تطبيق البرامج بنجاح وكذلك النقاط المهمة للنمو والتطور طوال مدة الخطة.

- تخطط للهموم والمخاوف المتوقعة (وتكون مفتوحة على هموم ومخاوف غير متوقعة) قد تحدث في أثناء عملية التغيير.

يكون التركيز عند وضع خطة العمل على الانتقال بالبرنامج دوماً نحو مستوى أعلى وأكثر دقة (Hall & Hord, 2001; Glickman, 1993). ولهذا السبب وكذلك بسبب النتائج الناجمة على النظام يصبح التأمل المؤثر في نجاحه هو فاعلية التخطيط وعملية التسهيل، وهذا يعني أن التخطيط والتسهيل الرديئين يمكن أن يلحقا ضرراً بالمدرسة باعتبارها نظاماً وأن يرسخا عدم الكفاءة في حين قد يفرز التخطيط المدروس صفات ومزايا النظام الكفء التي نوقشت آنفاً (انظر الشكل 2-2 في الفصل الثاني).

تأمل المعلمة (1)

الوقت الجمعة ليلاً وقد ضبطت آن الساعة المنبه لتوقظها عند الخامسة والنصف صباحاً. وبرغم أنها لم تكن مسرورة للاستيقاظ في هذا الوقت المبكر من صباح يوم سبت إلا أن هذا الوقت هو الوقت الوحيد الذي يستطيع فيه فريق العمل الخاص بتسهيل التغيير الاجتماع قبل صلاة عيد الشكر. لقد كانت تتطلع لتلك الفرصة التي تتيح لها قضاء يومين كاملين دون أن يقاطعها شيء لوضع التفاصيل النهائية لخطة العمل اللازمة لبرنامج تطوير المعلمين. وبينما هي تجهز نفسها للخروج أخذت تفكر بتفاصيل العمل الذي كان ينتظرها.

«لم يسبق لي أن عملت على وضع خطة عمل من قبل. ففي السنوات التي سبقت هذه السنة كنت أرى خطة العمل في شكلها النهائي حيث كانت الأشياء التي ينتظر مني أن أفعلها محددة بوضوح. إنه من المألوف للمرء أن يكون متلقياً حتى لو بدت الخطة لي سطحية أو بها أخطاء أو غير جديرة بالمجهود المبذول في سبيلها. والآن وحيث إن الفرصة قد أتيحت لي

لأتأكد بأن الخطة قوية الارتباط «بالعمل الحقيقي» الذي يقوم به المعلمون إلا أنني غير واثقة بأنني أعرف كيف أفعل ذلك.

وأخذت آن تفكر بالغاية من خطة العمل ـ رفع مستوى إنجاز الطلبة:

ولكن إذا كان المطلوب مزيداً من الإنجاز فينبغي أن يكون ثمة مزيد من الجودة في التعليم. فهل يحتم علي واجبي غداً أن أحدد لزملائي جميعاً كيف ينبغي لهم أن يتغيروا؟ إن هذه الفكرة بأنني مسؤولة عن «إصلاح» زملائي تجعلني أشعر بالإنزعاج ـ بمعنى أنني أنا أعرف ما يفيدهم أكثر مما هم يعرفون. ألم تكن حواراتنا دوماً تدور حول كيفية إصلاح المدرسة من حيث كونها نظام؟ ربما يلزمني أن أفكر بالتعليم ليس من منطلق الفرد الواحد، بل من منطلق ما هو متوقع منا جميعاً أن نفعله كمجموعة».

تحليل تأمل المعلمة رقم (1)

توضح تأملات آن إدراكاً جديداً بدأ يظهر مؤخراً وهو أن التعليم هو «جودة متوزعة» تستند من حيث الكم على ما ينجزه الطلبة جميعاً وليس على ما ينجزه «طلبتي أنا». ومع أن هذا الإدراك قد بدا جديداً للمعلمة آن إلا أن اثنين من الباحثين المشهورين قد تحدوا تلك الفكرة التقليدية القائلة إن التعليم «ممارسة عالية الفردية». وفي هذا يقول ماكدونالد (McDonald, 1996):

> «لقد جعلتنا دراستنا على قناعة أكيدة بأن المدارس الجيدة تعتمد على التعليم الجيد. لكن هذا التعليم الجيد ينظر إليه بأفضل وجه على أنه جودة متوزعة ـ هو جودة المدرسة بأسرها وليس جودة المعلمين. وشاهدنا على ذلك أن التعليم

الجيد يكون أكثر استقراراً وأكثر وثوقية وانتشاراً عندما يتوقع من الجماعات أن تقدمه وليس الأفراد». (p. 106).

وقد توصل مارزانو (Marzano, 2003) إلى استنتاج مماثل في عمله البحثي حول أثر فاعلية المدرسة والمعلمين في إنجاز الطلبة. يبين هذا التحليل أنه حين يكون التعليم فاعلاً ومؤثراً وحين تكون المدرسة أيضاً فاعلة ومؤثرة فإن الطلبة الذين يدخلون إلى المدرسة ولديهم نسبة إنجاز تعادل 50 نقطة مئوية يحققون إنجازاً قدره 96 نقطة مئوية بعد سنتين فقط (p. 75) وبغية بناء نظام كفء من المفيد أن نفكر بالتعليم الجيد على أنه توصيف للمعلمين والمدارس على السواء.

وفي الوقت الذي يبدأ فيه أفراد فريق تسهيل التغيير العمل على وضع تفاصيل تطبيق البرامج المتجمعة معاً يتعين عليهم أن يأخذوا في اعتبارهم كيف ينمون ثقافة الاستقلالية الجماعية. يتعين على المعلمين أن يعرفوا جيداً لماذا تعد خطة تطوير المعلمين الوسيلة الناجعة لسد الثغرة الموجودة بين الرؤية المشتركة والواقع، ويجب أن يدركوا أيضاً كيف يبدو التطبيق الناجح، ويجب أن يكون لديهم التفويض بأن يتحدثوا عن همومهم ومخاوفهم وأن يقيسوا نموهم وتطورهم مع مرور الزمن، ويجب أن يكونوا مسؤولين أمام مدير المدرسة وأمام بعضهم بعضاً عن تطبيق التغيير.

حوار فريق العمل المكلف بتسهيل التغيير(1)

الساعة الآن السابعة من صباح يوم السبت الذي أرادت فيه آن الاستيقاظ مبكراً، وها هي ذي قد وصلت إلى مكان توقف السيارات لتركن سيارتها. تشعر بالقلق والحماس في آن معاً إزاء العمل الذي ينتظرها لليومين القادمين. أما جوان فقد كانت تحمل بيدها سبورة ورقية ملفوفة

وأقلاماً وجهاز كمبيوتر وبعض التفاح والشوكولا وهي تدخل إلى مكتبها لتبدأ عمل يوم يتوقع له أن يكون متعباً ومنتجاً وقوياً.

بدأ الثلاثة، جوان وآن وسوزان، عملهن لهذا اليوم بطرح السؤال: ماذا نتوقع لمعلمي هذه المدرسة أن يعرفوه وأن يكونوا قادرين على فعله وأن يفهموه في عامين اثنين؟ وسرعان ما اتفقن بأن الأولوية الأولى تتمثل في إتمام خرائط المنهاج لكي تكون أمامهم صورة واضحة لمدى ولتسلسل كل مادة على حدة.

كان الحوار بينهن جلسة عمل مكثفة وتفكير عميق حيث كانت الفكرة الواحدة تقود إلى مداولات حول فكرة أخرى، وإثبات التفاعل فيما بين العناصر داخل النظام. وقد بدأ الحوار من فكرة تقول:

- إن على المعلمين أن يتلقوا تدريباً صارماً بحسب المواد. وهذا ما يجعل التدريب واقعياً وملموساً نظرياً ويعطي المعلمين إمكانية الوصول إلى ثراء التفكير الجماعي وهم يعملون في سبيل تحقيق التوافق وإجماع الرأي حول ما يجب أن يتعلمه الطلاب ـ المعرفة، المهارات، الفهم. ولكن، اعتماداً على حجم الهيئة التعليمية والموارد المتاحة ربما يستغرق العمل مدة سنتين لجعل المعلمين كافة يتلقون هذا النوع من التدريب ومن المتوقع أن يمتد الزمن إلى ثلاث أو ربما خمس سنوات ومع أن هذا التدريب المقصود سوف يقدم الإرشاد المحدد الخاص بالمادة التدريسية، فإنه قد يستغرق زمناً أكثر من ذلك لتتمكن هيئة المعلمين من تصور كيف ستؤثر خارطة المنهاج في التعليم اليومي. فكيف سينتقل ذلك كله إلى ممارسة تعليمية؟

- إذا كان على أفراد الهيئة التعليمية أن يروا حلقة الوصل بين الوحدات على خرائط المواد الدرسية وفي خبرات التعلم اليومية التي يرسمونها لطلبتهم فينبغي أن يمنحوا الفرصة لوضع الدروس. وبهذه الحالة هم بحاجة للحديث مع زملائهم الذين يعلّمون المادة نفسها لكي يحددوا التواؤم بين العمل اليومي والرؤية الشاملة للخارطة. إنما ينبغي مناقشة أمرين أساسيين يتعلقان بهذا التواؤم ألا وهما التواؤم في المواد الدرسية بين الصفوف ذات المستوى الواحد، والتواؤم في المادة الواحدة على مستوى الصفوف المختلفة، ولكي تتم عملية الارتقاء بالمنهاج بفاعلية ينبغي أن تكون لدى المعلمين إمكانية الوصول إلى خرائط المنهاج عند زملائهم. ولكن كيف ستتاح هذه الفرصة للوصول؟

- ومن أجل إعطاء المعلمين فرصة الوصول إلى خرائط بعضهم بعضاً للمنهاج يتعين على المدرسة أن تنشئ قاعدة بيانات تخرن فيها خرائط المنهاج والوحدات الخاصة بالتعليم. فهذا الأمر يسهل على المعلمين رؤية المنهاج في النظام، وهذا بدوره سيقود حتماً إلى صقل وتحسين الخرائط والتعليم. ولكن كيف سنعرف أن الخرائط تعمل بنجاح حتى لو كان التواؤم ظاهراً فيها؟

- من الواضح أن بيانات تقويم الطلبة هي الطريقة الرئيسة لتقويم الخرائط.

حيث إن عملهن هذا قد استمر حتى العصر فقد قرر الفريق تسميته يوماً كاملاً وأن تتأمل كل واحدة منهن بما حققت قبل أن يبدأن مجدداً. وفي اليوم

التالي استأنف الفريق حواره من النقطة التي توقف عندها، وقد انضم إد إلى الفريق حيث كان الشخص الوحيد القادر على الانضمام في اليوم الثاني. وقد بدأ الحوار بتقديم ملخص لإد حول ما تم بحثه في اليوم السابق.

- أضاف إد اقتراحاً يقول إن فاعلية الخرائط يجب أن يحكم عليها أيضاً من منطلق مدى تواؤمها مع المعايير التي وضعتها الولاية والإطار الجديد للرياضيات الذي وضعته المنطقة التعليمية. وقال إد بما أن هذا التحليل يشكل تقويماً مهماً جداً لأعمال المدرسة فينبغي إبلاغه إلى أفراد أسرة المدرسة كافة.

- ينبغي على المدرسة أن ترسل تقارير عن إنجاز الطلبة سنوياً إلى الهيئة التعليمية وإلى الآباء وإلى أعضاء مجلس التربية والتعليم وإلى أفراد المجتمع. ويجب أن يتضمن هذا التقرير ليس فقط بيانات الامتحانات الخارجية التي تفرضها الولاية، بل وأيضاً أن تتضمن ما هو أكثر من ذلك مثل (1) نتائج التقويمات المحلية التي تقيس تطور معارف الطلبة ومهاراتهم وفهمهم، (2) تحليلاً للأسباب البرامجية لأي ضعف حاصل في الإنجاز، و(3) خطة مراجعة وتعديل البرنامج لمعالجة أي ضعف حالي بغية تفادي وقوعه في المستقبل. فهل لدى جوان الوقت اللازم للإشراف على عملية تغيير طموحة ومعقدة نظراً لما لديها من مسؤوليات يومية أخرى؟

- اقترح إد بأنه إذا استطاعت آن أن تعلّم لجزء من اليوم وأن تعفى من دروسها ليوم واحد في الأسبوع فيمكنها أن تستخدم هذا الوقت لتساعد في تسهيل عملية التغيير. وهذا يجعل مهمة القيادة ممكنة التحقيق.

وما هي السياسات الأخرى للمدرسة وكذلك إجراءاتها وأنظمتها التي ينبغي أن نعيد النظر فيها في ضوء عملية التغيير هذه؟

➤ سوف يكون لهذه المشروعات المتجمعة أثر التوسع وامتداد التموجات، وربما تؤدي إلى تغيير جداول المعلمين لكي يكون لديهم وقت للتخطيط المشترك، وربما تقتضي نظاماً أكثر تفصيلاً لبطاقات التقارير، لكي توضح على ماذا تدل الدرجات الموضوعة في بطاقة سير أعمال الطالب. ولكن من الجمهور المتلقي لبطاقات تقرير سير الأعمال؟

➤ إذا كنا سنجري تغييرات على هذا الحجم الكبير فعلينا أن نشرك بهذا الجهد وهذه الحوارات آباء الطلبة وأفراد المجتمع المدرسي أيضاً. وهذا الوضع يفوق في حدوده حملة علاقات عامة تهدف إلى طلب الدعم لهذه الإصلاحات التي نحاول القيام بها. ولكن كيف سنمول هذا العمل على مدى السنوات الثلاث إلى الخمس القادمة؟

➤ ومع أنه من السهل نسبياً تأمين المال اللازم الآن فإنه من المحتمل أن تحصل في السنة القادمة أو التي تليها قناعة ببرنامج أو مشروع جديد لدى المعلمين أو الإداريين الآخرين، وقد يحصل نزوع لدى بعضهم بسحب دعمهم لهذا البرنامج في سبيل تقديم الدعم للبرنامج الجديد. وهنا أثار إد نقطة أخرى.

➤ نحن بحاجة لإدارة واقعية وملموسة لقياس النمو والتطور الجماعي في المنهاج وفي ممارسات التعليم. وقال إد: إذا كان على أفراد الفريق أن يضعوا مثل هذه الأداة فسوف يتمكنون من جمع بيانات حول أين

المعلمون الآن عند تطبيق برنامج تطوير المعلمين واستهداف الموارد البشرية والمالية لضمان النمو والتطور المستقبلي. إن هذه السلسلة المتصلة يجب أن تكون شديدة الوضوح في تعريفها للمراحل المتوقعة لتطبيق البرنامج ـ وبحيث تقدم الأجوبة على أسئلة مثل «كيف يبدو المرء المبتديء؟» و «كيف يبدو الممارس الأكثر مهارة؟» وهكذا. وقال إد إن توم (الاستشاري الخاص «بالفهم من خلال التخطيط» قد يساعد في وضع وتطوير هذه الأداة بسبب ما لديه من خبرة واسعة في تطبيق هذا المشروع في العديد من المدارس. فكيف يمكن لخطة عمل أن ترصد هذه الدرجة من التعقيد؟

- إن خطة العمل التي ينبغي لنا أن نضعها هي الجواب الأفضل اليوم لكن قد لا تكون الجواب الأفضل غداً؛ فالخطة ينبغي أن تكون متطورة ومرنة بحسب القضايا الجديدة أو الأفكار الجديدة أو الحاجات الجديدة أو البيانات الجديدة التي قد تظهر في أثناء تطبيق التغيير. فنحن بحاجة لأن يكون لدينا هذا النوع من التراجع مرتين في العام لنعيد النظر بالخطة وإجراء التعديلات اللازمة.

وحيث إنه لم يتبق سوى ثلاث ساعات في هذه الجلسة الماراثونية للتخطيط فقد بدأ فريق تسهيل التغيير بترجمة جلسة التفكير والإبداع إلى خطة عمل واقعية. فكانت المرحلة الأولى للخطة (انظر الشكل 6-1) تتعلق بإتمام خرائط المنهاج.

- وافقت سوزان على الاستعانة بقسم التكنولوجيا في المدرسة لوضع برمجيات خاصة تتيح للمعلمين إدخال خرائطهم للمنهاج ضمن نموذج ثابت ومعروف وإتاحة فرصة الدخول لهذه الخرائط عن

طريق الانترنت لأعضاء الهيئة التعليمية. وقد وعدت بأنجاز هذا العمل في الأول من آذار/ مارس.

- وافقت جوان واد على معالجة موضوع وضع خطط عمل خاصة بسياسات المدرسة وإجراءاتها. وسوف يتحدثان عن هذه الخطط بعد أسبوعين ويلتقيان لوضع اللمسات الأخيرة لها خلال أسبوعين آخرين.
- وافق إد على نقل اقتراح للمشرف على المنطقة بخصوص التعديل المتعلق بالواجبات التعليمية لآن. وسوف يفعل ذلك في الأسبوع المقبل.
- سوف يلتقي الفريق بكامل أعضائه في شهر نيسان/ أبريل لإعادة النظر في الأفكار التي أثيرت في جلسة العمل هذه التي ليست جزءاً من المرحلة الأولى لخطة العمل.

تحليل حوار فريق تسهيل التغيير رقم (1)

أعرب أعضاء فريق تسهيل التغيير إفرادياً عن عزمهم وتفانيهم لهذا المجهود الخاص بالتحسين المستمر. غير أن هذا الحوار كان الفرصة الأولى لهم لوضع منهجية عملية ووظائفية ومجدية بنتيجة جهد جماعي لتنفيذ ذلك. ومع أن ذاك الجزء من خطة العمل قد تم وضع مسودته قبيل اختتام الجلسة المنعقدة في عطلة نهاية الأسبوع وكانت واقعية وباعثة للنشاط إلا أن الحوارات التي أفضت إلى وضع خطة العمل ذاتها قد بدت مربكة في علاقاتها وفي مجالها على حد سواء. وهذه المقتطفات التي لم تكن سوى

جزء من أفكار عديدة يحتمل أن تكون قد برزت في أثناء الحوارات التي امتدت لساعات طويلة تشكل تثبيتاً لمبدأ العمل الذي تحدثنا عنه في الفصل الثاني والقائل: إن كل مدرسة هي نظام حي معقد له غاية وهدف. وكما أوضح ساراسون (Sarason, 1990): «إن الشيء الذي تسعى لتغييره كامن في منظومة مكونة من أجزاء متداخلة فيما بينها إن أمكن تغييرها فمن المحتمل أن تحصل تغييرات في مواقع أخرى» (p. 16). إن برنامج تطوير المعلمين يتيح تغييراً في ممارسات التعليم والتعلم الراهنة التي بدورها سوف تؤثر على النظام بمجمله بطرائق يمكن التنبؤ بها وطرائق لا يمكن التنبؤ بها.

وفي هذه المرحلة وضع فريق تسهيل التغيير خطة لذلك الأثر النموذجي الذي سيتركه أحد التغييرات في الأجزاء الأخرى المتداخلة للنظام بطريقة يكون فيها هذا الأثر مجدياً على الصعيدين السياسي والاقتصادي. إن صيغة ذلك الجزء المقتطف من خطة العمل والمبين في الشكل 6-1 هو مجرد نموذج تنظيمي اعتباري مستخدم لوضع الخطوط العريضة للأعمال والمسؤوليات والحدود الزمنية والدلائل المؤكدة على إتمام العمل. وبما أن خطة العمل، كهذه التي نتحدث عنها، يجب أن تكون شاملة فينبغي أن تجري مراجعة لها مع الأيام للتأكد بأنها تستوعب وتتكيف مع الحياة «غير العقلانية» للنظام. يقول باسكال وزملاؤه Pascale et al: «لا يمكن للمنظومات الحية أن توجه نحو خط طولي فالتبعات غير المتوقعة أمر حتمي لا يمكن اجتنابه» (كما جاء في كتاب Fullan, 2001, p. 45). من أجل ذلك يتعين على القادة أن يحرصوا على ألّا يقحموا في الخطة الأصلية نهاية لها، «إن الهدف من التخطيط الإستراتيجي إنتاج سلسلة

من القرارات الحكيمة ... وأن يقبل أيضاً باحتمال أن يكون المنتج النهائي مشابهاً لما كان مزمعاً فعله في البداية» (Patterson, Purkey, & Parker كما وردت في كتاب Fullan & Stiegelbauer, 1991, p. 108).

الانتقال إلى التطبيق الناجح

لضمان صدور «قرارات حكيمة» يوجد مبدآن أساسيان ينبغي العمل بموجبهما عند التطوير الأولي للخطة وتعديلاتها: أي خارطة توضيح مكونات البرنامج ومراحل الاهتمام. فقد ابتكر هول وهورد (Hall & Hord, 2001) فكرة «خارطة توضيح مكونات البرنامج» لتكون تمثيلاً للمجموعة «الاعتيادية» للخطوات التي تتخذ أثناء عملية التغيير.

وهذه السلسلة المتصلة تزود المعلمين بصورة شديدة الوضوح لما ينبغي أن يبدو عليه البرنامج مع مرور الزمان حيث يجري انتقال أفراد الهيئة التعليمية من المستخدم المبتديء للبرنامج إلى المستخدم الخبير لهذا البرنامج. وما يحدث عادة حين لا تكون هذه الصور متاحة هو أن يترك المعلمون لافتراضاتهم الخاصة حول ما يحتمل أن تكون المؤشرات ومتى «ينتهون» من عملية التغيير. وفي كثير من الأحيان تفضي هذه الافتراضات إلى مفاهيم خاطئة حول الممارسة المقصودة والممارسة الحقيقية والممارسات المرغوبة. فمثلاً، إذا كان البرنامج يقضي بإدخال نظام التعليم المعتمد على الاستفسار والأسئلة إلى داخل غرفة الصف، فإن:

> «المعلم الذي يملك خطة واضحة التفاصيل لعلم قائم على المشروعات قد يشاهد صفاً ينخرط فيه الطلاب بأحاديث حيوية متعددة حول أجهزة الكمبيوتر أو مقاعد الدراسة

التي تغطيها دفاتر عن المخابر، أو أوراق مطبوعة، أو مراجع ويرى ذلك خبرة جيدة وجذابة لعلم قائم على الاستفسار. في حين قد يرى معلم آخر بأن هذه هي غرفة صف تعمها الفوضى وبحاجة إلى إدارة أفضل. وبالمثل، قد يتلقى المعلمون على اختلافهم «رسالة السياسة» نفسها ويفسرون فكرة ما على أنها «استفسار» تفسيرات مختلفة كثيراً» (Spillane, Reiser, & Reimer, 2002, pp. 396-397).

غير أن هذه السلسلة المتصلة تشجع ثقافة الاستقلالية الجماعية ذلك أنها تبني التوافق وإجماع الرأي بين المعلمين جميعاً حول ما سيبدو البرنامج عليه حين يتم تطبيقه تطبيقاً ناجحاً (Hall & Hord, 2001).

الشكل 6-1

جزء مقتطف من خطة عمل

الفترة الزمنية: الشتاء والربيع

الهدف: إتمام خرائط المنهاج للمواد الدراسية كافة			
التاريخ	العمل المطلوب	الشخص المسؤول	الدليل على إتمام العمل المطلوب
1/15	تم فرز المعلمين والمعلمات في فرق عمل بحسب المواد ليضعوا مسودة خارطة المنهاج. سوف تتضمن هذه الخارطة التفاهمات والأسئلة الجوهرية والمعارف والمهارات الأساسية والتقويمات.	• أن	أرسلت مذكرة إلى الهيئة التعليمية توضح تفاصيل الواجبات المحددة لفريق العمل.

2/15	وضع سلسلة متصلة لقياس جودة استخدام خرائط المواد الدرسية. سوف توزع على أعضاء الهيئة كافة لاستخدامها في التقويم الذاتي التكويني وللتقويم التجميعي من قبل مدير المدرسة عند انتهاء عمل كل فريق.	• فريق تسهيل التغيير	توزيع السلسلة المتصلة الخاصة بخارطة المنهاج مع جدول أعمال اجتماع المعلمين حيث سيتم عرض هذه السلسلة المتصلة وسيجري شرح عملية التقويم التجميعي.
2/28	المعلمون الذين تم فرزهم في فرق عمل للغة والآداب والعلوم سوف يشاركون في دورة تدريبية حول «الفهم من خلال التخطيط» حيث سيجري تعليم التخطيط رجوعاً للوراء بحيث يكون تصميمه خصيصاً لعملية رسم خارطة المنهاج في هذه المدرسة.	• توم • فريق تسهيل التغيير	استمارات التقويم من قبل المعلمين الذين حضروا الدورة التدريبية.
2/28	برنامج تدريبي طويل لفرق عمل للمواد الدرسية الأخرى من أجل دورة تدريبية يقيمها توم (للصيف وللسنة القادمة).	• توم • فريق تسهيل التغيير	برنامج تدريبي طويل

3/15	سوف يخصص لكل فريق مبلغ من المال لتغطية العمل على هذه الخرائط. ويمكن للفريق أن يخصص هذه الأموال لتسديد نفقات الوقت الإضافي لتطوير المنهاج واستقدام البدلاء للمعلمين الذين حصلوا على إعفاء في النصاب أثناء اليوم المدرسي و/أو شراء الطعام أثناء الاجتماعات التي تعقد في أوقات العشاء. وعلى كل فريق أن يضع برنامجاً لاجتماعات الفريق اللازمة لإتمام العمل.	• جوان وفرق العمل للمواد الدرسية	مذكرة ترسل لكل فريق عمل توضح الميزانية التقديرية والقواعد الإرشادية للنفقات التي تتم الموافقة عليها والاستمارات الواجب تقديمها متضمنة مقترحات للميزانية.
3/30	سيكون لكل عضو في فريق تسهيل التغيير برنامج يوضح الاجتماعات والواجبات بغية التأكد بأن الفرق قد حصلت على المعلومات الراجعة والتوجيهات التي يحتاجونها في حينها.	• آن	قائمة بالاجتماعات واسم العضو من فريق تسهيل التغيير المخصص لكل اجتماع.

يوضح الشكل رقم 6-2 والشكل رقم 6-3 مثالين للسلسلة المتصلة يبينان مراحل التواؤم بين المنهاج والمعايير التي وضعتها الولاية (الدولة).

وبغية إعطاء توصيفات «بصرية» تكون واضحة وقابلة للتطبيق على نطاق واسع يتعين اختيار أفراد يعلمون جيداً كيف سيبدو البرنامج في محطات مختلفة من السلسلة المتصلة. ومن المحتمل أن يضم هؤلاء المشاركون فيما بينهم فريق تسهيل التغيير وبعض أعضاء الهيئة التعليمية الإضافيين واستشاري واحد أو أكثر ممن لديهم معرفة جيدة وخبرة عالية المستوى في هذا البرنامج. وسوف يحتاج فريق الصياغة هذا لتخصيص وقت جيد من أجل هذا العمل يتيح لهم ما يكفي من وقت للتفكير بصوت عال حول كيف سيكون «النجاح» وكيف ينبغي لهم أن يوضحوا ذلك التصور بطريقة تنم عن إخلاص وأمانة للبرنامج وتأخذ في اعتبارها الرؤية المشتركة وبحيث يكون في متناول الهيئة التعليمية كافة. واستناداً إلى هذه الخبرة يقتضي تحقيق هذا المستوى من الوضوح والترابط والدقة مسودات عديدة وزمناً بين جلسات الصياغة والكتابة وذلك لتحقيق شيء من المساحة عن اللغة وعن المعلومات الراجعة وعن التوجيهات الإرشادية من قبل الأعضاء الممثلين للهيئة التعليمية الذين سوف يستخدمون هذه السلسلة المتصلة بعد إتمامها. وإن لم يوضع هكذا أساس فإن كل نقطة في هذه المتصلة ستكون على الأرجح مزيجاً لتخمينات وفلسفات طائشة ومتطرفة.

وبعد أن يتم وضع هذه المتصلة سوف يحتاج المعلمون إلى التدريب ليعرفوا كيفية استخدام أداة القياس هذه ليقيسوا بها مدى تقدمهم في عملهم وليعرفوا ما نوع الدعم الذي يحتاجون لتحقيق المستوى التالي للتطبيق. ويستطيع فريق تسهيل التغيير أيضاً أن يستخدم هذه الأداة

وسيلة لتتبع مدى إتقان المعلمين ولمعرفة الأنماط العامة لمواطن القوة ونقاط الاهتمام عند تطبيق خطة تطوير المعلمين. إن هذه الوسيلة لجمع البيانات تتيح للقادة أن يصدروا أحكامهم عن علم وتبصر بخصوص وظائفية خطة العمل الأصلية وليجروا التعديلات المناسبة لتحقيق أفضل فاعلية ممكنة لوسيلة (تطوير المعلمين) في العمل على تحقيق الغاية المرجوة (الرؤية المشتركة).

وبالإضافة إلى توضيح تفاصيل السلسلة المتصلة الخاصة بالشكل الذي سيبدو عليه البرنامج في المراحل المختلفة من التطبيق فإن المفهوم الأساسي الثاني الذي يؤثر في المراحل الأولى والمتتابعة من وضع خطة العمل هو المراحل المتوقعة التي يمكن التنبؤ بها لمشاعر القلق التي ستظهر أثناء عملية التغيير. ومع أن عدداً لا بأس به من المربين يقرون بسهولة أن التعلم والتغيير الذي يرافقه هما خبرات عاطفية، إلا أنهم هم أنفسهم يترددون كثيراً عند تقديمهم لمقترحات حول كيفية التعامل مع ردود فعل المعلمين. وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى سيناريوهات عديدة تراود أفكار القادة المسؤولين عن التطبيق قد تبدأ بالمقاومة السلبية وتنتهي بالتحدي الصريح والمباشر وتذكر بالحوارات والأحاديث والتأملات التي تحدثنا عنها في الفصول الثلاثة الأولى لهذا الكتاب. ولكن على الرغم من أن كل نظام يعد فريداً في نوعه إلا أن ثمة درجة عالية من التنبؤية في أنواع القلق والمخاوف التي تبرز في مختلف مراحل تطبيق أي برنامج. وكما يوضح الشكل رقم 6-4 فإن تطبيق التغيير يجري وفق ما وصفه غليكمان (Glickman 1993) بأنه «تسلسل لثلاث مراحل معقولة [ويمكن التنبؤ بها]» (P. 75).

الشكل 6-2

المتصلة الخاصة بتواؤم المنهاج مع المعايير الخاصة بالمحتوى لدى الولاية (من خلال عدسة تعليم المعلم)

غير موجود	البداية	الظهور	البروز
التعليم تحركه ضرورة «تغطية الكتاب المدرسي» أو المحتوى «الذي كنا دوماً نعلّمه» ولا توجد إشارة ضمنية أو صريحة إلى المعايير التي وضعتها الولاية أو المنطقة التعليمية. المحاضرة هي الأسلوب المهيمن وتركز على المعرفة بالمحتوى والمهارات ضمن الوحدة الدرسية مع إشارات نادرة. في أحسن الأحوال. إلى الوحدات الأخرى التي تم تدريسها سابقاً أو التي سوف تأتي وكذلك إشارات نادرة أيضاً إلى المفاهيم التي يتضمنها الاختصاص العلمي.	التعليم تحركه ضرورة «تغطية» معايير المحتوى التي وضعتها الولاية أو المنطقة التعليمية. المحاضرة واستخدام أوراق العمل هما الأسلوبان المهيمنان يركزان على التعليم أو ممارسات لمهارات متفردة غير مترابطة والمحتوى. قلما يشار إلى الوحدات التي تمت تغطيتها أو تلك التي سوف تأتي. أما المفاهيم الخاصة بالاختصاص العلمي فهي تعلّم بشكل غير مترابط حيث لا توجد أية إشارة إلى علاقتها بمعرفة المحتوى والمهارات ضمن الوحدة الدرسية.	التعليم تحركه ضرورة «الكشف» عن العلاقة بين المعرفة والمهارات المتعلقة بالمحتوى ضمن الوحدة الدرسية والمفاهيم التي يمكن استخدامها لتنظيم محتوى الوحدة الواحدة. يستمد المحتوى والمهارات مباشرة من المعايير المعتمدة لدى الولاية ولدى المنطقة التعليمية. وقلما ينظر إلى المفاهيم أو المحتوى في الوحدة الواحدة على أنها امتداد منطقي لوحدات درسية سابقة أو أنها مؤشر مسبق لتلك التي سوف تأتي. وتصبح الأسئلة محور التعليم حيث توضع التحديات أمام الطلبة لتنظيم المحتوى بطريقة تساعدهم على تذكره.	التعليم تحركه ضرورة «الكشف» عن المفاهيم الرئيسة التي تشكل محور المقرر الدراسي والبرنامج والاختصاص العلمي. ويجري تعليم معرفة ومهارات المحتوى التي تتضمنها المعايير المعتمدة على صعيد الولاية أو المنطقة التعليمية بطريقة تشجع على وضع تطوير أكثر تطوراً وتقدماً للمفاهيم. يعتمد التعليم كثيراً على تنوع في استراتيجيات طرح الأسئلة مع التركيز على الوحدة الدرسية لكونها قد تأسست من خلال الاستخدام المتكرر» للأسئلة الأساسية».

الشكل 6-3

المتصلة الخاصة بتواؤم المنهاج مع المعايير الخاصة بالمحتوى لدى الولاية (من خلال عدسة أداء الطلبة)

غير موجود	البداية	الظهور	البروز
يبدي الطلبة من خلال مناقشاتهم ومنتجاتهم حالات من التشكك وعدم اليقين حول ما هو المهم ولماذا هو مهم. وكثيراً ما نسمع تعليقات منهم مثل «لماذا ينبغي لي أن أتعلم هذا الشيء؟ فأنا لن أستعمله.» وهنالك أيضاً تعليقات أخرى مثل «هل سيسأل عن ذلك في الامتحان؟» و «كم صفحة تريد؟» و «لا يهمني! فقط قل لي ماذا تريد.» وفي معظم الأحوال تبين من أداء الطلاب أنهم لا يبذلون مجهوداً.	يبدي الطلبة من خلال مناقشاتهم ومنتجاتهم احتفاظاً بمعرفة غير مترابطة بالمحتوى وتطبيقاً دقيقاً للمهارات الفنية المنصوص عنها في المعايير المعتمدة للمحتوى على مستوى الولاية والمنطقة التعليمية ولكنه غير صحيح دوماً. وهم يرون المعارف والمهارات جميعاً غير ذات صلة ومتكافئة في أهميتها. هم يحفظون المواد عن ظهر قلب لكي ينجحوا في الامتحانات التي تجري على مستوى الولاية أو المنطقة التعليمية.	يبدي الطلبة من خلال مناقشاتهم ومنتجاتهم إتقاناً جيداً للمعارف والمهارات غير المترابطة كما هو منصوص عنها في المعايير المعتمدة لدى المنطقة التعليمية أو الولاية. وكذلك بطريقة ارتباط هذه المعارف ببعضها من حيث ما تتضمنه من مفاهيم ضمن الوحدات الدرسية. وهم يستطيعون استعمال مفهوم ما لتفسير المعرفة أو الاستخدام المناسب للمهارة. وهم يدركون القيمة الحقيقية للمفهوم من حيث كونه إطاراً يعلقون المحتوى عليه ليتذكروه دوماً عندما يتقدمون للامتحانات التقويمية التي تجري على مستوى الولاية أو المنطقة التعليمية.	يبدي الطلبة من خلال مناقشاتهم ومنتجاتهم أنهم يبذلون جهوداً متواصلة لمعرفة الصلات فيما بين المعارف والمهارات غير المترابطة في المقرر الدراسي. ومن خلال جهودهم هذه يكتشفون الإطار المفاهيمي لمادة الاختصاص العلمي وللمعنى الذي يوفره هذا الإطار للمعرفة والمهارات التي تجري دراستها وتعلمها. وهم يرون المفاهيم ضمن هذا الإطار على أنها كبيرة الأهمية لنجاحهم في استقبال المعلومات وحل المشكلات المعقدة ـ والخلاصة التصدي للتحديات التي تمثلها حياة مثمرة غنية.

1. **يتوجب شرح وتفسير التغيير أمام المعلمين وإعطاؤه النموذج الملائم.** (Hall & Hord, Stages 1 and 2) ـ عندما يمر المعلمون أولاً بعملية تعلم جديد تراهم يبدون قلقاً ومخاوف إزاء ماهية الفوائد التي يقدمها البرنامج الجديد، وكيف فعل ذلك معلمون آخرون (ومنظومات أخرى)، وكيف سيقود إلى تغيير الممارسات القائمة، وهم يريدون أن يعرفوا كيف سيبدو هذا البرنامج وكيف يقدر له أن يجعل حياتهم التعليمية أفضل. فهذا ينبغي شرحه وتفسيره ونمذجته لهم.

2. **يتوجب إتاحة الفرص ليقوم خبير واسع المعرفة ولا يصدر أحكاماً «بلعب الأدوار والممارسة التطبيقية والمعلومات الراجعة».** (Hall & Hord, Stages 1 and 2) ـ حين يواجه المعلمون تجربة استخدام الممارسة الجديدة فعلاً تراهم يبدون قلقاً ومخاوف إزاء كيفية إنجاح تطبيق البرنامج. فبالممارسة المألوفة لديهم تعلموا كيف يطبقونها وهم مرتاحون وحلوا الأسئلة المتعلقة بالموارد وبالاستخدام الملائم وبالسلوكيات المؤثرة للمعلمين فيما يتعلق بالتطبيق وكذلك مقدار الطاقة التي سيبذلونها فيها. وهم الآن يواجهون الازعاج ومجموعة من الأمور المحيطة بهم التي تجعل الممارسة الجديدة ناجحة. ويواجهون أيضاً مسألة الربح والخسارة، إذ يقولون: «ماذا سأكسب عندما يكون من المريح أن أستمر في فعل ما أنا أفعله الآن؟» لذلك، لكي نحول بين المعلم وبين ابتعاده عن البرنامج الجديد والعودة إلى الممارسات القديمة، يلزم القيام بأعمال تدريب وتعليم قائم عن علم ومعرفة ولا ينبغي

الحكم على الآخرين، ويتضمن «لعب الأدوار والممارسة التطبيقية والمعلومات الراجعة» (Glickman 1993, p.77).

3. **لا بد من إتاحة الوقت لمناقشة التغيير وتعديلات مرغوبة عن طريق إعمال الفكر ومراجعة استخدام المقاربة الجديدة.** (Hall and Hord, Stages 4 through 6) ـ في مرحلة إحداث الأثر يطرح المعلمون أسئلة حول كيفية تنسيق الجهود التي يبذلونها والطريقة التي بها يعدلون البرنامج لكي يحققوا المزيد والمزيد من إنجاز الطلبة، وهذه نقطة علام جيدة للاستقلالية الجماعية.

ولكن من الممكن أن يقوم المعلمون بالتحرك نحو هذه المرحلة من عملية التغيير في وقت مبكر كثيراً وبذلك يكون لذلك إرهاصات سالبة (وليس إيجابية). ويحدث هذا الأمر عادة عندما يتخذ المعلمون قرارهم قائلين «إن هذا البرنامج لا ينجح معي ولا مع طلابي، وعلى الأرجح ليس مع زملائي أيضاً.» ولذلك فهم يخففون البرنامج أو ربما يتخلون عنه، ويعودون للتركيز على ما هو مألوف لديهم أو الذي كان «ناجحاً» معهم في الماضي.

يوضح الشكل 6-5 أمثلة لنماذج من المخاوف التي قد يشعر بها المعلمون وترافق أي جهد هادف للتغيير. ومن خلال تعبيرهم عن هذه المخاوف يستثمرون في التحسين المستمر. غير أن مخاوفهم هذه مشروعة وتحتاج إلى عملية فاعلة ومختلفة لتسهيل التغيير لضمان أن يؤدي تطوير المعلمين إلى استقلالية جماعية متدرجة تصاعدياً ذلك أنه إن لم يجدوا النظام داعماً لهم فهم لن يقدموا الدعم لجهود النظام. ويصبح لسان حالهم يقول: «ما الذي يتضمنه النظام إن لم يتضمن شيئاً لأجلي؟» وهذا ما يعد خطراً خفياً يمنع الاستقلالية الجماعية.

الشكل 4-6
مراحل القلق والمخاوف في عملية التغيير

	عند هول وهورد Hall & Hord	عند غليكمان Glickman
إحداث الأثر	**المرحلة 6: إعادة التركيز** التغيير عمل تعاوني عندما أعمل مع الآخرين للتركيز على التكييف أو على البدائل في البرنامج بهدف تحقيق نتائج أفضل للطلبة.	**الصقل والتهذيب** كيف أنتقل بهذا التغيير إلى مستوى أعلى من الخبرة داخل غرفة الصف؟ وكيف أعمل مع زملائي للتوصل في تفكيرنا إلى التعديلات المرغوبة أو لربطه بإحكام بالاتجاه العام للمدرسة؟ التركيز هنا يصبح على الاستكشاف وحل المشكلات وإعمال الفكر وحل المسائل.
	المرحلة 5: التعاون يصبح التغيير عملاً تعاونياً عندما أفكر كيف أنسق التطبيق مع الزملاء بهدف ضمان حصول نتائج أفضل للطلبة.	
	المرحلة 4: النتيجة المنطقية انتقل التركيز من كيف يؤثر التغيير في إلى كيف يؤثر بالطلبة.	
المهمة	**المرحلة 3: الإدارة** التركيز هنا على تنظيم الموارد والجهود والطاقة لكي تكون إدارة البرنامج أكثر فاعلية.	**الاندماج** كيف ينجح هذا البرنامج؟ وكيف ينبغي لي أن أستخدمه مع الطلبة؟ التركيز يكون على الاستكشاف والتطبيق والمعلومات الراجعة.
الذات	**المرحلة 2: شخصية** التركيز هنا على أثر البرنامج في. لدي بعض المخاوف بخصوص دوري في العملية، وما إذا كان باستطاعتي فعل ذلك، وكيف سيؤثر في وضعي الحالي مع أصحاب المصلحة وعلاقتي مع زملائي.	**التوجيه** لماذا أنا بحاجة لأن أتعلم هذا؟ وكيف سوف يساعد طلابي؟ وكيف سيجعل حياتي أفضل؟ التركيز هنا حول الحصول على فهم أوضح بخصوص ماهية المبادرة وماهية المهارات والمعارف الجديدة التي سيجري تعلمها، وكيف ستؤثر في الممارسة الحالية.
	المرحلة 1: معلوماتية أنا علمت بهذا البرنامج عموماً ومهتم بتعلم المزيد لكنني لم أفكر بعد بأثره في وفي عملي داخل غرفة الصف.	
	المرحلة صفر: الوعي ليس لدي اهتمام أو مشاركة.	

Source: Adapted from Implementing Change: Patterns, Principles, and Pitholes (pp. 56 79) by G.E.Hall & S.M Hord, 2001, Boston: Allyn & Bacon; and Renewing America's Schools (pp. 76 79) by C. Glickman, 1993, San Francisco: Jossey-Bass.

الشكل 6-5

نماذج لمشاعر القلق والمخاوف لدى المعلمين في المراحل المختلفة لعملية التغيير

مراحل القلق	مشاعر القلق عند المعلمين فهم البرنامج
المرحلة 6: إعادة التركيز التغيير عمل تعاوني عندما أعمل مع الآخرين للتركيز على التكييف أو على البدائل في البرنامج بهدف تحقيق نتائج أفضل للطلبة.	«كلما تحدثنا أكثر وأكثر عن نقاط الضعف في إنجاز الطلبة، نكتشف أن للمدرسة في الواقع فئتين من السكان، أولئك الذين جاؤوا مؤخراً إلى المدرسة أو المنطقة وتكون نتائجهم متدنية في كافة مقاييس الإنجاز، وأولئك الذين سبق وأن كانوا في المدرسة وهؤلاء نتائجهم عالية. إنه حقاً توزع ثنائي الأقطاب. وعلينا أن نركز على طريقة أفضل في دمج الطلبة ذوي النتائج المتدنية في النظام دون أن نحصل على جواب ساذج يقول «مزيد من الوقت في العمل.» وينبغي لنا أن نطلع على بحوث أجريت حول IEP للطلاب ذوي الإنجاز المتدني ولنوجه مزيداً من الموارد كدعم إضافي يحتاجونه. وقد ندرس أمر إعادة توزيع المعلمين ليس على أساس قاعدة بسيطة تقضي بحجم الصف وإنما على أساس يجمع بين حجم الصف وحجم الحاجة في عدد السكان في الصف».
المرحلة 5: التعاون يصبح التغيير عملاً تعاونياً عندما أفكر كيف أنسق التطبيق مع الزملاء بهدف ضمان حصول نتائج أفضل للطلبة.	«عندما تحدثت مع زملائي اتضح لنا أنه إذا أجرينا تعديلاً في الوحدة الدرسية الخاصة بالثورة الأمريكية ليكون التركيز أكثر على قطعة التقويم المستند إلى المشكلة، فقد نحصل على نتائج أفضل».
المرحلة 4: النتيجة المنطقية انتقل التركيز هنا من كيف يؤثر التغيير فيّ. إلى كيف يؤثر في الطلبة.	«أنا بحاجة لأن أتحدث مع المعلمين الآخرين لمستوى هذا الصف والذين يعلّمون الوحدة الدرسية ذاتها وتبادل الرأي معهم حول نجاحاتنا وإخفاقاتنا. أعتقد أننا نستطيع أن نتعلم من بعضنا إذا نسقنا جهودنا».

المرحلة 3: الإدارة التركيز هنا على تنظيم الموارد والجهود والطاقة لكي تكون إدارة البرنامج أكثر فاعلية.	«إنني أحاول. لكنني بحاجة لموارد جديدة. هل يمكنك أن تجلب لي المواد الجديدة في العلوم ثم تساعدني في التخطيط لكيفية دمجها في دروسي؟ وماذا عن التعليم الفريقي معي. أو ربما أفضل، أن تعلم أحد صفوفي لكي أرى كيف يمكن أن تنجح هذه المقاربة الجديدة مع المواد الجديدة؟»
المرحلة 2: شخصية التركيز هنا على أثر البرنامج فيّ. لدي بعض المخاوف بخصوص دوري في هذه العملية وما إذا كان باستطاعتي فعل ذلك، وكيف تؤثر في وضعي الحالي مع أصحاب المصلحة وفي علاقاتي مع زملائي».	«إن هذه المقاربة بالغة التعقيد ولست واثقاً بأنها لن تقتلني عما قريب! ولست حتى واثقاً بأنني إن نجوت من القتل أستطيع أن أحسن فعلها».
المرحلة 1: معلوماتية أنا علمت بهذا البرنامج عموماً، ويهمني أن أتعلم المزيد لكنني لم أفكر بعد بأثره فيّ وفي عملي داخل غرفة الصف.	«حسناً، أرى أن وضع خارطة للمنهاج تكون مرتبطة بـ «الفهم من خلال التخطيط» ربما تكون الطريقة الأفضل لكي يكون فعلنا موحداً. لكنني لا يمكن أن أكون واثقاً من ذلك حتى أتعلم المزيد، وأنا جاهز للاستماع».
المرحلة صفر: الوعي ليس لدي اهتمام أو مشاركة.	«ما هو وضع خارطة المنهاج والفهم من خلال التخطيط؟ ما هي أوجه الشبه، وما أوجه الخلاف، وعن الطريقة التي نفعلها الآن؟ لدي الآن أشياء كثيرة في الطبق أمامي. وأنا بحاجة لأن أعرف جيداً ما هو الجديد وما هو القديم لكي أتمكن من فعل ذلك بالسرعة الممكنة».

Source: Stages of Concern are adapted from Implementing Change: Patterns, Principles, Pitholes (pp. 56 – 79) by G.E. Hall & S.M. Hord, 2001, Boston: Allyn & Bacon.

ومن المهم أن نلحظ أن هذه النماذج لا توضح إلا شيئاً قليلاً من المخاوف والأمور التي قد تنشأ أثناء عملية التغيير، ويمكن تخيل أمثلة ونماذج عديدة أخرى. غير أن النماذج الواردة في الشكل تدعونا بقوة للانتباه إلى الإرشادات التالية:

- خطط مسبقاً لمخاوف يمكن التنبؤ بها لدى المعلمين.
- زود المعلمين بالتدريب والتعليم الضروريين وما يلزم من موارد.
- قدم الدعم للمعلمين وهم يتعاونون فيما بينهم وأظهر لهم أنك تثمن جهودهم ومقاصدهم.
- عدّل في الخطط كما تشير تعليقات وسلوكيات المعلمين بأنهم بحاجة إفرادياً أو جماعياً لدعم أو تدريب متمايزين.

ومع أنه ليس ممكناً دوماً توقع كيف ستكون مخاوف المعلمين في عملية التخطيط إلا أن فريق العمل المسهّل للتغيير يستطيع أن يعمل الفكر كثيراً ليتوقع تلك المخاوف ويخطط لها التخطيط المناسب. فعلى سبيل المثال يمكن القول إن عبارة مثل «ليس عندي حتى نسخة واحدة من المعايير الجديدة التي وضعتها الولاية، مع أنني أسمع أنه يوجد العديد من تلك النسخ» قد تكون واحدة من المخاوف التي يمكن التنبؤ بها في مجال المعلومات في عملية رسم خارطة المنهاج (المرحلة 1)، ولكنها في الوقت نفسه قد تكون واحدة من المخاوف الشخصية (المرحلة 2) لأعضاء الهيئة التعليمية الذين يشعرون بالإرباك إزاء تلك المعايير ولا يعرفون كيف يواكبونها. ومن خلال تقديم المعلومات الضرورية عبر سلسلة من الأعمال المخطط لها يستطيع فريق التسهيل أن يعالج الخشية المتعلقة بالمعلومات

وكذلك الخشية الشخصية لدى معظم أفراد الهيئة التعليمية. كما يستطيع فريق تسهيل التغيير أيضاً أن يتوقع المخاوف المتعلقة بالمهام (المرحلة 3) مثل «كيف لي أن أدمج المعايير التي وضعتها الولاية في خططي للوحدة الدرسية والتعليم الفعلي؟» وأيضاً «كيف لي أن أعرف أنني أقوم بواجبي وأجعل الطلبة جاهزين للتقويمات التي تجريها الولاية (الدولة)؟» ولأن المخاوف الخاصة بالمهام تتصل اتصالاً مباشراً بكفاءة المعلم، فإن العجز، وحتى التقصير، في توقع تلك المخاوف قد يحكم على البرنامج بالفشل حين ينتظر من المعلمين تطبيقه. المخاوف المتعلقة بقوة الأثر (المرحلة 4 وحتى 6) هي أيضاً مخاوف يمكن التنبؤ بها وبخاصة حين يرى فريق التسهيل التقدم الذي يحرزه المعلمون في هذا البرنامج. فالفريق يجب أن يتوقع بأن المعلمين يريدون الفرص للتعاون والعمل مع زملائهم بخصوص طرق تعديل البرنامج من أجل تعزيز تعلم الطلبة وإنجازهم.

وفي الوقت الذي فيه يقود فريق تسهيل التغيير المعلمين للخروج من تلك المخاوف المتوقعة، بل والخطيرة، فإنه يتعين على أفراده أن «يستمعوا جيداً إنما مع الحفاظ على حدة التركيز على الغاية» (Mauer, 1996, p. 54. كما وردت في كتاب Fullan, 2001, p. 75). كما يجب إعطاء المربين ما يكفي من الوقت والحيز والدعم لـ «الكشف» عن البرامج التي قد تبدو متشابهة، وكيف تعمل ولماذا هي كبيرة القيمة دخل غرف الصف في مدارسنا، ومع هؤلاء الطلبة وفي هذه المادة الدرسية. وفي الوقت عينه يتعين على أعضاء الهيئة التعليمية أن يعودوا دوماً إلى الرؤية المشتركة للعمل لكي يتوصلوا إلى الإيمان بان هذا التغيير هو عمل جماعي مشترك، والنجاح الفردي هو قياس ضروري لكنه غير كاف للحكم على ما إذا كانت خطة تطوير المعلمين

قد سدت الثغرة بين ما يصبو النظام إلى ما يريد أن يكون وبين المستويات الحالية للأداء.

ولكن قبل أن ننهي الحديث والتحليل بخصوص التخطيط للعمل من المهم أن نفكر قليلاً ونتأمل بعاطفة وإحساس رقيق جداً إنما هو إحساس قوي يكمن وراء تطبيق أي جديد ألا وهو الحزن على فقدان شيء مألوف. فهذه الأحاسيس قد تظهر على الأرجح بصرف النظر عن قوة أثر الممارسة المعتادة المهددة بالزوال: فالشعور بالانتماء إلى ممارسة ماضية يقوم على التفاعلات مع الآخرين، وعلى احترام الذات وعلى تحقيق الذات الذي يترسخ في النفس من غرفة الصف ومن المدرسة ومن ذلك الاستثمار في القيم المتمثلة في تلك الممارسة الماضية (Van den berg, 2002).

حوار المعلمين رقم 10

خمس دقائق وتبدأ الدروس. تقوم جوان بجولتها على قاعات التدريس تتفقد المعلمين والمعلمات. لقد باتت هذه الجولة التفقدية جزءاً جديداً من طقوسها الصباحية ذلك أنها وجدت أن المعلومات التي تسمعها في تلك اللقاءات العفوية والوجيزة مفيدة، بل أكثر فائدة، في التفكير في عملية التغيير مثلها في ذلك مثل أي اجتماع رسمي يعقد لهذه الغاية. رأت روب عند نهاية الممر فأسرعت نحوه لتلتقيه قبل أن يقرع الجرس. لقد كانت قلقة بشأنه في الآونة الأخيرة سيما وأنه انسحب من الحوارات هذا العام ولا تعرف السبب لذلك.

جوان: صباح الخير، يا روب، أريد فقط أن أعرف إن كنت أستطيع دخول غرفة صفك هذا اليوم. فأنا أستمتع دوماً بطريقتك في إشراك الطلبة في عمل مهم.

روب: لا أعتقد أن هذا اليوم مناسب لذلك، ولكن يمكنك القدوم على أي حال.

جوان: هل سيكون الغد أفضل؟

روب: ذلك يعتمد على ما تبحثين عنه. لا أعتقد أنني المثال الجيد الآن لهذا العمل المتعلق بتطوير المعلمين.

جوان: كل معلم في هذه المدرسة هو عمل قيد الإنجاز. وقد أردت فقط أن أرى كيف تعمل لتجعل هذه العملية مفيدة داخل غرفة الصف. هيا ، يا روب! أنت كنت تفعل هذا النوع من العمل من قبل أن تبدأ عملية التغيير هذه.

روب: وهذا ما كنت أظنه أنا، أيضاً. لكنني من خلال جهودي لأتفهم جيداً ما الذي أتوقع لطلبتي أن يعرفوه ويقدروا على فعله فقدت شغفي بمضمون العملية أولاً. إن هذا العمل يقتلني.

جوان: لا أعتقد أنني أفهم ما تعنيه بالضبط. أريد أن أفهم حقاً.

روب: كنت أحول ما أعلم إلى مفاهيم استناداً إلى الأمور والمسائل المهمة الكامنة في صميم الوحدة الدرسية. والآن وبسبب عمل رسم خرائط المنهاج صرت أحاول أن أضع تعريفاً واضحاً لـ «محتوى» ما أفعل وأفكر ملياً بالحجج والبراهين الكامنة وراء هذه المقاربة. وهذا الضغط الهادف إلى ربط «براغي وعزقات» المنهاج بدأ يقتل أسباب محبتي للتعليم في داخلي.

جوان: إذن، إن ما أسمعه الآن هو أن تركيزك على المعايير والمعرفة والمهارات المتعلقة بالمحتوى يتصارع مع شغفك بـ «الأفكار الكبرى». ويبدو وكأننا يجب أن نفكر بمقدرتك على إتمام خرائط المنهاج، إنما من خلال مدخل مختلف. لا أحد قال إنه توجد طريقة واحدة فقط لإتمام هذا العمل. ومن المحتمل أيضاً ألّا تكون الوحيد في هذا الصراع. [وحيث إنها قد باتت غير مرتاحة لأجواء هذا الحوار في مثل هذا المكان العام، اقترحت إرجاء الحديث في هذا الشأن لزمان ومكان أكثر ملاءمة] ويمكننا أن نكمل الحديث فيما بعد. لم لا تأتي إلى مكتبي في أي وقت تشاء بعد المدرسة هذا اليوم؟ [أحد الطلبة تناهى إلى سمعه في أثناء دخوله إلى الصف آخر جملة قالتها جوان، صاح قائلاً «أوه، الأستاذ كالمانسون يعاني من مشكلة!! مطلوب منه الذهاب إلى مكتب مديرة المدرسة»].

روب: [قائلاً في نفسه محاولاً ألا يوجه كلامه لجوان]. كنت أفكر في الشيء نفسه. فمنذ متى صرت أنا «المعلم الذي يحتاج للمساعدة»؟

تحليل حوار المعلمين رقم 10

لأن تطبيق أي برنامج يستوجب حصول تغيير ما فإن ذلك يستوجب أيضاً حصول خسارة معينة: أي «فقدان سهولة العمل طبقاً للممارسات المريحة. وبالتالي وبصورة لا مناص منها فإن قبول شيء جديد يعني في معظم الأحيان التخلي عن شيء قديم» (Brown & Moffett, 1999, p. 52). وعلى الرغم من أن هذا الاضطراب العاطفي مثير للقلق والانزعاج إلا أنه أمر لا

يمكن اجتنابه. يخلص فان دن بيرغ Van den Berg في مراجعته الموسعة للبحوث التي أجريت حول المخاوف ومشاعر القلق عند المعلمين (2002) إلى الحديث عن قوة وعمق انتماء المعلمين لعملهم، فيقول «إن تنفيذ عمليات تطويرية في التربية والتعليم يكون دوماً السبب لنشوء اضطراب داخلي ويكون في جميع الأحوال متأثراً بالأنماط الموجودة حالياً للثقافة والسلطة والتحكم» (p. 583).

وعندما يجري المعلمون تغييرات تقتضي معارف جديدة ومهارات جديدة يصادفون حكماً الشعور بفقدان شيء ما، ليس فقط في الثقة، بل وأيضاً في الكفاءة والأهلية الفنية في فعل ما هو في صميم عملهم. وفي هذا السياق ابتدع فولان (Fullan, 2001) عبارة «كبوة بسبب التطبيق» ليصف تلك الخسارة المؤقتة في الكفاءة والأهلية التي تعد سمة لا يمكن تفاديها «كل الابتكارات جديرة بما فيها من ملح» (p. 40 – 41). إن قيادة الهيئة التعليمية من خلال هذه الأوقات المثيرة للقلق والخروج منها يقتضي التدريب الحساس والماهر كما يقتضي الصبر في محاولة معرفة النتائج (سواءاً في قياس أداء المعلمين أو فاعلية خطة تطوير المعلمين).

وحيث إن هذه «الكبوة بسبب التطبيق» موثقة جيداً في أدبيات التغيير فهذا لا يعني إن من المعارف العامة المشتركة لدى المعلمين (أو حتى لو أصبح من المعارف العامة المشتركة فإن العواطف المترافقة معه ليست أقل إثارة للقلق).

إن تقديم الدعم لمعلم يشعر بالحزن والأسى يبدو مختلفاً كثيراً عن تقديم التوجيه لمعلم «يعوّق» هذه العملية لأسباب أخرى. والملاحظة الأخيرة

التي أبداها روب في حديثه مع جوان تشير إلى أن سبب حزنه ناشئ عن شعوره بأنه أمسى «المعلم الذي يحتاج لمن يساعده.» ومع أن هذه الملاحظة قد وجهها لنفسه مثلما قصد بها جوان إلا أن ردها على ذاك القلق الذي أحس به روب مهم جداً في استمرار مشاركته في عملية التغيير.

خلاصة ما تقدم والنظرة للمستقبل

إن تلك الفكرة القائلة إن «التغيير عملية وليس مجرد حدث ما» هي فكرة آمن بها الباحثون والممارسون على السواء (Fullan, 2001, p. 40; Hall and Hord, 2001, p. 4). غير أن الضغط الذي يخضع له القادة من أجل إعطاء نتائج فورية قد تغري الكثيرين للبحث عن حل «جاهز يباع في السوق» أو لاتباع سلسلة موصوفة لخطوات معينة في تخطيط العمل. إن هذا الفصل يقوي مجدداً ذاك التعقيد الذي لا يمكن اجتنابه في عملية بناء الاستقلالية الجماعية وتطبيق برنامج التغيير، لكنه في الوقت نفسه يقدم بعض الأدوات الرئيسة لوضع ومراجعة خطة ما بطريقة تحترم مشاعر القلق والخوف وتساعد المعلمين على العمل لتجاوز هذه المشاعر. ورغم أن أعضاء الهيئة التعليمية جميعاً يلعبون دوراً بالغ الأهمية في تطبيق أي برنامج للتغيير فإنه من الأهمية بمكان التأكيد على أن الجهد المبذول في التخطيط يبقى مسؤولية فريق العمل المسهل للتغيير. ومن واجب هذا الفريق أن يضع الخطة وأن يطبقها وبعد ذلك يعيد النظر فيها دورياً ليتأكد بأنها لا تزال على المسار الصحيح نحو الهدف. ولمعرفة المزيد من المفاهيم المعتمدة في المقاربة الخاصة بوضع خطة العمل أنظر الملحق (ب).

إن هذا الدور يختلف عن العمل الذي يقوم به المعلمون والمعلمات. فعملهم ينحصر بالتخطيط للدروس وللوحدات الدرسية، وتطبيقها

وتقويم الإنجاز وإدخال التحسينات على الدروس والوحدات استناداً إلى بيانات التقويم وأخيراً بناء علاقات شخصية تعد ضرورية للترابط الأفقي والشاقولي للبرنامج (Schmoker 2003, Fullan. 2001).

خطة جوان التالية: يجب أن تعمل جاهدة للتأكد بأن شروط المحاسبة والمساءلة الجماعية مطبقة. فهذه الشروط متضمنة في نظام كفء.

خطوة المعلمين التالية: يجب عليهم أن يصادقوا ويؤمنوا بالمساءلة الجماعية لأنها ضرورية وأساسية في التحسين المستمر وفي النظام الكفء.

خطوة القارئ التالية: ضع في ذهنك مدرستك ومنطقتك التعليمية وفكر بالأسئلة الآتية:

- ما هي خطة العمل لبرنامج التغيير الذي لديك؟ هل هي مسوغ للتأثير التموجي الذي يعد جزءاً من أي مجهود معقد في سبيل التغيير؟ كيف تخطط للتأثيرات التموجية دون أن يشغلك هذا التخطيط عن غايتك؟
- ما هي المؤشرات التي يمكن مشاهدتها وقد تستعمل في قياس نجاح التطبيق؟ من الذي يقرر ذلك؟ ومن الذي يجري التقويم؟ هل يقصد بهذه التقويمات تدقيق مستوى الأداء الفردي أم الجماعي؟ أو كليهما؟
- ما هي المخاوف المتوقعة التي يحتمل أن يواجهها المعلمون العاملون بهذه البرامج؟ كيف ندخل هذه المخاوف في التصميم الخاص بخطة العمل؟

- هل تعد بعض المخاوف أكثر مشروعية من بعضها الآخر؟ وهل تعد بعض مستويات المعارضة أكثر مشروعية من بعضها الآخر؟ كيف نمايز ذلك لأنفسنا؟ وكيف نساعد الآخرين في إجراء هذا التمايز؟

الفصل السابع

الترحيب بالمساءلة معاً على طريق النجاح

السؤال الأساسي

من الذي يحاسب ولماذا؟

مبدأ العمل

- النظام الكفء يثبت نفسه عندما يقوم كل فرد في النظام بأداء أفضل نتيجة لجهود جماعية ويقبل بالمحاسبة عن ذلك التحسن.

لمحة عامة عن الفصل

يتناول هذا الفصل بالبحث الخطوة السادسة والأخيرة في عملية التحسين المستمر، ألا وهي الإيمان بالاستقلالية الجماعية على أنها الطريقة الوحيدة لسد الثغرات بين الواقع الحالي والرؤية المشتركة والإيمان بالمساءلة الجماعية في تحديد المسؤولية عن سد الثغرات. ويجب أن تمتد هذه المساءلة الجماعية من القيادة الرسمية إلى القادة الذين يبرزون أثناء عملية التغيير وحتى أعضاء الهيئة التعليمية جميعاً. فهم جميعاً يجب أن يروا أنفسهم، فرادى ومجتمعين، مسؤولين عن بناء نظام

كفء يحقق الرؤية المشتركة كما يحقق النتائج المطلوبة. ويجب أن يقبلوا جميعاً بهذه المسؤولية عن تعزيز التعلم والإنجاز عند جميع الطلبة.

ولا تقتضي هذه الخطوة أكثر من نشاط إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين وتوطيد الثقة. أفراد الهيئة التعليمية يجب أن يفعلوا ما هو أكثر من مجرد الإيمان فإن هذه البرامج الهادفة للتغيير وسيلة لتوسيع ذخيرتهم من العلم والمعرفة، وعليهم أيضاً أن يغيروا طريقة عملهم داخل غرفة الصف. ويجب عليهم أن يضطلعوا فرادى ومجتمعين بالمسؤولية عن العملية نفسها ونتائجها.

إن هذا الفصل يلقي الضوء على الشروط الضرورية للمحاسبة الجماعية، وبخاصة القيادة المشتركة والتعليم من حيث كونه جودة متوزعة. مع انتهاء هذا الفصل الأخير يمكن القول إن هذه المدرسة الوهمية قد «أصبحت نظاماً كفئاً»، حيث يواصل أصحاب المصلحة جمع وتحليل البيانات ليحددوا الثغرات بين الرؤية المشتركة والواقع ليتمكنوا من إجراء المزيد من التحسين في الإنجاز العلمي والانتقال نحو شعار المساواة للجميع. يقول لايتفوت: «الخير هنا لا يعكس العمل الحالي للمؤسسة وحده، بل يعكس أيضاً الشوط الذي قطعته والمكان الذي تتجه إليه» (Lightfoot, 1983, p. 24). المعلمون، ولهذا الفصل تحديداً مشرف المنطقة التعليمية بصفة خاصة، يدركون جميعاً أن هذا الجهد الهادف إلى تحسين إنجاز الطلبة هو عمل جماعي يكون لكل فرد في المجتمع المدرسي دور يلعبه وهو مسؤول عن أداء هذا الدور بنجاح ويحاسب عليه.

تأملات المديرة (6)

مع انتهاء اليوم المدرسي للطلاب تقف جوان في الردهة منتظرة أن تتجاذب أطراف الحديث مع الطلبة وهم في طريقهم للمغادرة وتعلو وجهها ابتسامة حين ترى أول حافلة تتوقف عند باب المدرسة لتقل الطلبة وتسمع جرس المدرسة يعلن انتهاء اليوم.

قد يشاهد المرء جوان واقفة في تلك الردهة صباحاً ومساء. وقد تولدت لديها هذه العادة ليس جراء رغبتها في أن تبدو بمظهر مدير المدرسة، بل عن حاجة متأصلة لديها بأن ترى المدرسة بكل ما فيها من تعقيدات. وبينما هي تنزع عن نفسها دور المدير لتتقمص دور شرطي المرور ودور المودع إلى دور الشخصية صاحبة السلطة ثم القائد في التعليم، تفكر بالإمكانيات التي يجلبها كل يوم جديد وكل عام جديد إلى هذا المجتمع المدرسي. وعن سابق نية وإصرار تركز أفكارها على هذا الدور الأخير، ألا وهو دور القائد في التعليم. تنظر بعين فاحصة إلى ذاك التنوع في الجسم الطلابي وتفكر بكل تلك الخلفيات والقدرات والاهتمامات والأساليب. تفكر أيضاً بالخبرات الفريدة في نوعها التي تطبع بطابعها بيئة التعلم في كل غرفة صف وبتلك الخيوط المشتركة في المنهاج التي تربط المناهج ببعضها. فمن هذه البيئة الغنية تنشأ علاقات قوية حين يتعاون المعلمون والطلبة ليصلوا معاً إلى معايير عليا وواضحة للإنجاز. وفي غمرة تلك الأفكار العميقة تلاحظ جوان أن البيان الخاص بالمعتقدات الأساسية المعلق على الجدار المجاور للمدخل الرئيس قد انحرف قليلاً عن الوضع الصحيح. تقترب لتصلح وضعه، وبكل اعتزاز تقرأ الكلمات التي حفظتها

عن ظهر قلب: «إن مجتمعنا المدرسي يتفانى في سبيل التفوق والتميز. وهو تميز حدده التزام الجميع بالإنجاز على المستوى الأعلى ولضمان العدل والإنصاف في الوصول وفي المعايير في جوانب المجتمع المدرسي كافة.» أما تحقيق التوازن بين مطالب السعي نحو الإنجاز العالي والعدل فقد ثبت أنه جهد جدير برغم صعوبة التمسك به لكافة أعضاء المجتمع المدرسي. عند أي نقطة يصبح التأكيد على المعايير العليا جائزاً لدى بعض الطلبة وبعض المعلمين؟ وكيف نضمن أن يبقى المعلمون جميعاً مفوضين إفرادياً حين يمارسون ذلك الجهد الجماعي؟ وكيف نفوض الطلبة جميعاً بتحمل مسؤولية تعلمهم وفي الوقت نفسه يلبون توقعات المجتمع؟

ومرة أخرى حدث ما يقطع على جوان سلسلة أفكارها العميقة، وهذه المرة من خلال ذاك الاندفاع الجنوني من أحد الطلبة عبر الردهة الرئيسة ليقول إنه تخلف عن الركوب في تلك الحافلة الأخيرة التي غادرت مكان الوقوف. وبينما تمضي جوان بهذا الطالب إلى المكتب الرئيس لتراه أمينة السر وتتصل بأهله تطرح عليه السؤال بخصوص مشروعه العلمي، فيقول: «من المذهل أن المخلوقات حتى أصغرها لها بيوت وطعام وواجبات وعائلات. إنني أكتشف أشياء عن النمل تجعلني أراها في ضوء جديد كلياً! وأفهم الحشرات فهماً جديداً كلياً».؟

في تلك اللحظة تصادف مرور ماريا بالقرب من جوان، فنظرت إليها مبتسمة، وقالت: «جميل جداً أن نرى الكثير من الطلبة يهتمون بالاكتشاف، أليس كذلك؟»

«فأجابت جوان: بل وأكثر مما تعرفين».

حوار المعلمين (11)

تتوجه جوان إلى غرفة الاجتماعات للاجتماع بـ آن وسوزان. لقد غدت اجتماعات فريق تسهيل التغيير عملاً دورياً ثابتاً منذ أن ابتدأ هذا العمل قبل نحو سنتين. فهم يخصصون ساعة واحدة على الأقل كل أسبوع ليتحدثوا عن المخاوف ومشاعر القلق التي نشأت لدى أفراد الهيئة التعليمية وليراقبوا سير العمل ومدى التقدم وليعيدوا النظر بخطة العمل ويعدلوها حسب ما يقتضي الحال. وحيث أن العام الدراسي قد قارب على الانتهاء فقد اتفق هؤلاء النسوة الثلاث على الاجتماع لبضع ساعات ليفكرن بالمنجزات والقضايا التي حدثت أثناء العام الدراسي ثم يلتقين مع إد لتناول العشاء معاً وفي الوقت نفسه يستعرضن سوية ما جد من مستجدات. وقد غطت الحوارات ذلك المساء تنوعاً واسعاً من الموضوعات، كان منها أن ثلاثة أفراد في الهيئة التعليمية سيتركون المدرسة، أحدهم في تقاعد مبكر، والآخر انتقال إلى مدرسة أخرى والثالث استقالة. غير أن هؤلاء الثلاثة يغادرون المدرسة لأنه اتضح لهم أن معتقداتهم الأساسية غير متوافقة مع المعتقدات المعتمدة في المدرسة. ومع أن هذا الاستنزاف لم يكن غير متوقع إلا أنه من المؤلم فقدان الآخرين مع مرور الزمن. كما أن فريق تسهيل التغيير قلق أيضاً من الرسالة التي تحملها مغادرتهم للأفراد الآخرين في الهيئة التعليمية، فمن ناحية كان واضحاً أن أعضاء الهيئة جميعاً مسؤولون عن تحقيق النتائج المطلوبة، ومن ناحية أخرى بات واضحاً أن الإداريين يحكمون سيطرتهم على النظام. وسوف يواصل هذا الفريق إعمال الفكر كثيراً للتوصل إلى طرق تجعلهم يصغون للمعارضين ويتعلمون منهم لكنهم يظلون على مواقفهم المتشددة بأن أحداً لن يتنازل عن الاستقلالية الجماعية للنظام.

آن: قد يجد أحدنا في نهاية المطاف حلاً لهذا الاستنزاف، لكن ذلك سيكون بسبب الخبرة والاهتمام والأسلوب والسلطة الرسمية وليس لأنها مشكلة يمتلكها أحدنا فهذا المكان ليس زمرة شخص واحد. هذا ما أعرفه الآن بالتأكيد.

سوزان: لقد أصبحنا الآن أكثر مهارة في التعرف على الاحتياجات وفي تبادل هذه المعلومات وفي اختيار الأنماط في الاحتياجات، وبالتالي الرد على احتياجات الأفراد والجماعات الفرعية والجماعات الكبرى بشكل فوري وأكثر حساسية.

جوان: أعتقد أن المهم أيضاً أننا حافظنا على التركيز على الرؤية المشتركة. لقد كنا متسلطين وأسلوبنا دكتاتوري لكننا نزعنا الصفة الشخصية لهذا التسلط من خلال التأكيد أن المنشأ والمسؤولية من جانب الهيئة التعليمية كلها هما دوماً واضحين وضوح الرؤية ذاتها. أما أعضاء الهيئة الذين كانوا شديدي الوضوح في الحديث عن مخاوفهم فقد أتاحوا لنا أن نعيد دراسة خططنا لسد الثغرات ونفكر ثانية بطبيعة عملية التغيير ذاتها. أعتقد أننا أصبحنا الآن أكثر معرفة وخبرة في الدعم الذي نقدمه.

آن: إنه حقاً مزيج جيد يجمع السلطة التي يتطلبها التزامنا الأخلاقي المشترك بالرؤية مع حساسية مدرب زميل. دعوني أضع قائمة بالأشياء التي تعلمناها. ولأحاول أن أضع تلك الدروس على شكل مبادئ توجيهية لعملنا المستقبلي.

بعد ذلك ينتقل فريق تسهيل التغيير لتحديد قائمة بالأشياء التي برزت على أنها ضرورية للمرحلة التالية من عملية تطوير المعلمين.

- الاستعانة بتحليل البحوث الحالية في معالجة مسألة التنوع ثنائي الأقطاب لنتائج التقويم. (يقصد بـ «الثنائي» في هذا السياق الدلالة على التوزيع بأن للمدرسة فئتين من السكان، فئة القادمين الجدد إليها أو إلى المنطقة التعليمية، وتكون نتائجهم منخفضة في جميع مقاييس التقويم وفئة من هم في المدرسة منذ بعض الوقت ويحققون نتائج عالية).
- تدريب المعلمين وهم يواصلون عملهم في البرامج وبخاصة في كتابة التفاهمات والتقويمات.
- بناء عدد التقويمات الأساسية.
- صقل وتهذيب القواعد الأساسية على مستوى المدرسة، وتوسيع مجالات تلك السمات التي توضع لها قواعد.
- بناء طاقم من أهالي الطلبة يكونون على استعداد للتعاون مع فرق من المعلمين لبناء وحدات تعلم قائم على المسائل وتعكس بصدق الطرائق التي يستخدمها الكبار في استعمال المعارف والمهارات التي نعلّمها.
- إتاحة الوقت لمناقشات تدور حول المشكلات والتخطيط التعاوني وفحص أعمال الطالب وتنقيح خرائط المنهاج لضمان الترابط المنطقي عبر مختلف الصفوف.

- تحديد قادة المعلمين الناشئين.
- الاحتفاء الرسمي بالنجاحات وبالسلوكيات الجماعية الناجحة.

وعندما يدور النقاش حول تلك النقاط تتفق المعلمتان والمديرة على تقسيم المهام، ووضع خطة عمل لكل منهما والاجتماع ثانية لمراجعة الخطط وتهذيبها ودمجها من أجل العام القادم. وتأخذ آن لنفسها مسؤولية القيادة في وضع الخطط من أجل:

- تدريب المعلمين في الفنون اللغوية والعلوم.
- إعادة النظر في الخرائط وتعديلها.

وتتولى سوزان مسؤولية قيادية لوضع الخطط من أجل:

- تحليل التوزيع ثنائي الأقطاب لنتائج التقويم.
- مواد بحثية حول الممارسة الفاعلة مع الطالب ذي الإنجاز الضعيف.

أما جوان فقد اتخذت مسؤولية قيادية لوضع الخطط من أجل:

- إتاحة الوقت لمزيد من المناقشات الجوهرية للمشكلات المشتركة والتخطيط التعاوني وتنقيح خرائط المنهاج من أجل ضمان أفضل للترابط المنطقي في خبرات تعلم العلوم وفنون اللغات.
- الاحتفاء الرسمي بالنجاحات والسلوكيات التعاونية الناجحة.

وقرر هذا الفريق أن يدعو ماريا وروب لقيادة الجهد الخاص ببناء التقويمات الأساسية ووضع تصميم القواعد المهمة وذلك بسبب اهتمامهما

بهذا الموضوع منذ بداية المشوار وبسبب القيادة الناشئة لديهما في وضع التقويمات والقواعد الأولية.

وافقت جوان على الاجتماع بماريا وروب ومساعدتهما في وضع خطة العمل لهذه المرحلة من الأعمال. أما بخصوص موضوع إشراك الآباء فقد أرجئت حتى بداية العمل في العام القادم. اقترحت آن بأن ميغيل قد يكون قائداً جيداً لجهود مستقبلية مع آباء الطلبة.

وبعد استعراض ما تم التوصل إليه من نتائج مع إد في أثناء تناول العشاء قدم إد لنا بعض المعلومات الراجعة حول تطوير عملهن كفريق.

إد: (مبتسماً) حسناً. لقد حددتن بالتأكيد اهتماماتكن ومجالات خبرتكن. آن، أنت تظلين قائداً معلماً، في الخط الأمامي دوماً تعملين مع المعلمين وتركزين على التعلم. وسوزان، أنت أيضاً برزت فعلاً قائداً معلماً، تحرصين على أن يتم تحليل المشكلات وبأن تكون للحلول أمانة فكرية وتركيز على عمل سد الثغرات. وأنت، يا جوان، لقد أصبحت مفكراً قوياً بالنظم تركزين على أنماط العناصر والعلاقات التي تحدد المدرسة وتبقيها في توازن. إنني معجب بحسن عملكن معاً كفريق واحد من حيث الخبرة والاهتمام والسلطة.

تحليل لحوار المعلمين رقم (11)

وكما قالت آن في مطلع حوارها في هذا الفصل، القيادة هي مسؤولية مشتركة. وهي تنشأ من مصادر عديدة: الخبرة، الاهتمام، الأسلوب أو السلطة الرسمية. وعندما تكون المسؤولية جماعية يستطيع كل فرد في

الهيئة التعليمية أن يكون قائداً. والقيادة تخصص على أساس من هو الأكثر أهلية للإشراف على جهد معين:

«القيادة المشتركة تؤمن بمفاهيم المصير المشترك والمساءلة المشتركة... وهي تشترط أن يعرف القادة بعضهم بعضاً وأن لدى أفراد فريق القائد والأتباع جميعاً تقويماً معقولاً لنقاط القوة ونقاط الضعف. وميول ونزعات كل من هؤلاء الزملاء الأنداد .. ومن حيث كونهم جماعة فإن فريق صنع القرار ليس أوركسترا، حيث يكون قائد الأوركسترا هو المسؤول دوماً، لكنه أقرب لأن يكون فرقة عازفين على الجاز حيث تنتقل القيادة فيما بين العازفين اعتماداً على ما تتطلبه الموسيقى ذاتها في تلك اللحظة، وعلى من يشعر بأنه أكثر تأثراً بالروح التي تعبر عنها تلك الموسيقى». (Schlechty, 2001, p. 178).

إن مفهوم القيادة المشتركة يعزز مفهوم المحاسبة الجماعية ذلك أنه يرى أفراد المجتمع المدرسي قادرين على أن يصبحوا قادة في تحقيق النتائج المطلوبة. وبذلك تصبح القيادة ملكية متوزعة.

وهنا تجتمع معاً القيادة والتعليم باعتبارهما خواص متوزعة؛ فالقيادة المشتركة يجب أن توجه المعلمين وتدعمهم في أثناء وطوال عملية التغيير. والمعلمون يجب أن تكون لديهم الفرصة ليتعلموا ليكون بمقدورهم تحسين أداء الطلبة، كما يتعين على القادة أن يتيحوا للمعلمين فرصة الوصول إلى بعضهم بعضاً ليعملوا معاً على حل المشكلات وليتعلموا من حلول بعضهم بعضاً.

ففي هذه البيئة يصبح كل معلم قائداً معلماً. يقول إلمور كما نقل عن فولان «في احتفالات توزيع الجوائز أو العقوبات في منظومات المساءلة والمحاسبة تكون أكثر الحوافز قوة كامنة في العلاقات المباشرة بين الأفراد داخل المؤسسات وليس في المنظومة الخارجية» (Elmore كما جاء في Fullan, 2001, p. 131). إضافة لذلك، فإن القادة حين تكون القيادة مشتركة يتفادون توزيع أعضاء الهيئة إلى قائد وتابع ومن يتعين عليه أن ينتقل بينهما. ومثل هذه التسمية لـ «الرواد الطلائع» و «المستوطنين» تقوض عادة المسؤولية الجماعية بشأن تحقيق النتائج المطلوبة. ومع أن الاهتمام بأعضاء الهيئة أفراداً أمر ضروري وله علاقته في هذا السياق إلا أن هذا الاهتمام ينبغي أن يكون بهدف الموارد والدعم حسب مقتضى الحال لكي يمكن سد الثغرات بين الرؤية المشتركة ومستويات الأداء الحالي.

حوار الإداريين (5)

عندما دخلت جوان مكتب هنري كانت تشعر بعصبية وانفعال شديدين. لقد جاءت إلى هذا المكتب لغرض التقويم السنوي لأدائها في عملها مديرة للمدرسة. لقد قطعت المدرسة شوطاً لا بأس به في عملية التغيير وما زال أمامها شوط آخر. وقد بدأ عدد من أعضاء الهيئة التعليمية الذين كانوا في الشوط الأبعد يعيدون التركيز على تلك الثغرة الموجودة بين الممارسة والاعتقاد التي كانت قد حددت سابقاً ولكن لم يجر التعامل معها ـ وهي قضايا ذات صلة بالمعتقدات المرتبطة بالعدالة والإنصاف. وهي تعرف أن هنري سيكون مسروراً بأن وسطي النتائج مرتفع، لكنها وأفراد هيئتها التعليمية قد بدأوا يفكرون بما الذي يمثله هذا «الوسطي». لماذا بقيت النتائج في الربع الأدنى ساكنة لم تتحرك؟ إن ذاك التوزع ثنائي الأقطاب

للإنجاز قد اتخذ موقع الصدارة في الأولويات عند هيئتها التعليمية. وبعد تحليل البيانات التي أظهرت كبر الثغرة بين الربع الأدنى من الطلبة والبقية الباقية منهم أخذ المعلمون والمعلمات جميعاً يفكرون كثيراً بكيفية إجراء تغييرات جوهرية سريعاً. وعقدوا فيما بينهم حوارات تمهيدية حول تخفيض عدد طلاب الصف الواحد في المجالات المستهدفة. ومع أن هذا الإجراء سوف يرفع أعداد الطلبة المحتاجين لاهتمام خاص وفردي. هذا وقد تطوع اثنان من أكفأ المعلمين عند جوان للقيام بتعليم هؤلاء الطلبة إما بحيث يكون هذا التعليم جزءاً من برنامجهم اليومي أو من خلال برنامج إضافي بعد انتهاء المدرسة. كانت جوان تدرك في قرارة نفسها أن هدفها من هذا الاجتماع مع هنري يتمثل في أن تتأكد بأنهما متفقان. أي إن رفع سوية إنجاز الطلبة لم يتحقق بعد. لقد دخلت إلى الاجتماع وبيدها بيانات جمعتها مؤخراً (من عمليات تقويم داخلي وخارجي على السواء) وكذلك خطة العمل المعدلة. وبعد تبادل بعض عبارات المجاملة التقليدية ابتدأ العمل الذي جاءت لأجله. وقد قدمت إلى هنري نسخة من أحدث البيانات والمعلومات التي جمعتها حول إنجاز الطلبة.

جوان: كما ترى يا هنري أمامك الآن نتائج هذه السنة للاختبارات التي أجرتها الولاية وكذلك النتائج الأولية للتقويمات الأساسية التي وضعناها نحن في مادتين دراسيتين، وهي تقويمات وضعت خصيصاً لقياس الإنجاز بين عامين. ومع أننا ليس لدينا معلومات مقارنة لتقويمات وضعت محلياً فإننا نفعل ذلك في اختبارات تجريها الولاية. ويمكنك أن تشاهد أن وسطي الإنجاز يتحرك نحو الأعلى، لكن نتائج مجموعة الذين تكون نتائجهم منخفضة عادة لا

تزال ضعيفة جداً. وقد بدأنا نتحدث عن أسباب حدوث هذا التوزع ثنائي الأقطاب. وواقع الأمر أنه أخذ ينحو منحى متطرفاً.

لدينا بعض التجربة غير النهائية لكننا لا نشعر بالثقة الأكيدة إزاء أي منها بعد. ونحن حالياً نقوم بالبحوث لمعرفة من هم هؤلاء الطلبة، ونبحث أيضاً عن متغيرات علمية تكون تعريفاً لهم كجماعة وتميز بينهم وبين الطلبة ذوي الإنجاز العالي. لكننا لم ننته بعد من هذا العمل. ومع أننا لا نملك المعلومات المقارنة بخصوص التقويمات المحلية لكننا نعتقد أن الطلبة يبلون بلاءاً حسناً في الاختبارات التي تجريها الولاية، بل وأفضل من إنجازهم في الامتحانات التي توضع محلياً. ولم يكن ذلك مفاجأة لنا لأننا نعتقد أن الامتحانات المحلية تقيس قدرات الفهم بشكل أفضل مما تقيسها امتحانات الولاية. وبصراحة القول، نحن نعتقد أن الاختبارات المحلية أشد صرامة. لكننا نبحث حالياً عن أنماط تمكننا من معرفة ما إذا كان ممكناً أن نجد مجالات يجد فيها معظم الطلبة مصاعب بصرف النظر عن مستوى أدائهم في امتحانات الولاية. وعندما نعرفها فسوف نبحث لمعرفة ما إذا كانت التقويمات تشوبها أخطاء ـ تفتقر إلى الوضوح، على سبيل المثال ـ أو ما إذا كان ثمة فجوة في عملنا التعليمي ويتعين علينا أن نسدها. وهذا العمل، أيضاً، لم ينته بعد. غير أن ما يثير الشعور بالفرح حالياً هو أن تلك البيانات والمعلومات قد أصبحت أقل خطراً أمام أعضاء الهيئة التعليمية. وهم يسيطرون عليها. كما أن الاستشاري توم قد ساعد المعلمين في التعرف على كيفية قراءة الأرقام، لكن المعلمين أنفسهم في نهاية المطاف هم المسيطرون على التحليل. سوف نعود إليكم قريباً ومع مطلع العام القادم بتحليلات أعم وأدق. ربما ترغبون بالحديث عن هذه

النتائج مع أعضاء المجلس وإعلانها على الملأ قبل صدور نتائج امتحانات الولاية للسنة القادمة.

هنري: وكيف توصلت إلى توزع النتائج التي تذكرينها بخصوص التقويمات المحلية؟ ومن سجل هذه الدرجات؟ وعلى أي أساس؟

جوان: المعلمون في مدرستنا هم الذين حددوا الدرجات مستعينين بقواعد رئيسة مشتركة.

هنري: هل أجريتم اختباراً للوثوقية فيما بين المصممين بخصوص الدرجات التي وضعها معلمون مختلفون.

جوان: أجل. لقد نبهنا توم إلى ضرورة ذلك. وقد حققنا وثوقية فيما بين المصممين وصلت إلى نحو 92 بالمائة. وبحسب المؤلفات الخاصة بالامتحانات تعد هذه النسبة جيدة جداً.

هنري: إنها كذلك. وأنا معجب بها. ومسرور أيضاً بارتفاع وسطي الدرجات في امتحانات الولاية، لكنني، مثلك، محتار بهذا التوزع ثنائي الأقطاب. ويهمني أن أعرف ما الذي تتوصلين إليه. وأود أيضاً أن أعرف ما إذا كانت النتائج الأولية التي توصلت إليها بخصوص هذا التوزع قابلة للتطبيق في مدارس أخرى بهذه المنطقة.

جوان: إن كنت ترى أن نتائجنا لها حقاً تداعيات على مستوى النظام كله يسرني أن أتحدث مع المديرين الآخرين حول الاستراتيجيات التي يضعها أساتذة مدرستنا لسد الثغرة. أنا لا أفترض أن ما ينجح تطبيقه في مدرستنا قد ينجح في أماكن أخرى لكنني أعتقد أن مبادئ العمل التي تنظم وتعيد تنظيم عملنا لها علاقة بهذا الصدد.

هنري: كنت أظن أنك ترغبين بعزل نظامك عن منظومة المنطقة. ولكن بدلاً من ذلك لقد أصبحت قائداً قوياً على كلا الجبهتين. زملاؤك يصغون لما تقولين ونحن كذلك جميعاً. وأقولها بصراحة، نحن لانستطيع الاستغناء عنك.

جوان: حسناً، لا تقلق بهذا الشأن. لكنني في الوقت نفسه أعتقد أنه من الجدير بالذكر أن أشير إلى أنني إن كنت أقوم بواجبي فإن هذا الجهد كله هو أكثر من أن يكون ثمرة جهودي وحدي. أليس القائد الجيد هو من يشرك الآخرين في القيادة وفي الوقت نفسه يقر بوجود فوارق في السلطة الرسمية؟ أليس القائد الجيد هو من يتوقع الآخرين أن يمارسوا القيادة عندما تشير إلى ذلك المسؤولية والخبرة؟ إن كنت تريد حقاً أن تأخذ صورة لا غموض فيها عن العمل المنفذ في مدرستنا بغية رفع مستوى إنجاز الطلبة، عليك أن تأتي لترى ذلك بأم عينك، ليس فقط فحوى ما يقوله المعلمون والمعلمات حول سد الثغرات، بل وأيضاً المدى الذي إليه وصلوا في الإيمان بالاستقلالية الجماعية والمساءلة المشتركة. فهم يؤمنون حقاً أننا في هذه القضية معاً، أن العمل داخل غرف الصفوف كلها هو عمل المدرسة. لا أستطيع أن أصف هذا العمل بكلمات، ولكن، صدقني، لقد حاولت أكثر من مرة أن أبين لكم حقيقة ما يحدث.

هنري: أتعلمين، أعتقد أنني سوف آتي لأرى بنفسي.

وتابع هنري وجوان ما تبقى من هذا الاجتماع لتقويم عملها، وبينما سار معها مودعاً حتى باب المكتب توقف قليلاً عند مكتب أمينة سره وطلب

إليها ان تنسق مع جوان موعداً لذهابه إلى مدرستها. وقال لجوان ولأمينة السر إن مدة هذه الزيارة وهيكليتها سوف تحددان من قبل جوان.

تأملات المديرة (7)

وكما هو متوقع أخذت جوان تفكر طويلاً بعد انتهاء اجتماعها مع هنري. وحين كانت تقود سيارتها عائدة إلى المدرسة تبادر إلى ذهنها ذاك الشوط البعيد الذي قطعته هي ومعلمو مدرستها خلال السنوات القليلة الماضية. لقد كان عملاً مضنياً، ولم يخل من صدمات وكدمات، لكن التضحية لم تذهب سدى، لقد غدت الرؤية المشتركة شيئاً ثابتاً لا يتزحزح في هذا النظام. غير أن القلق الأكبر الذي يخالجها هذه الأيام يتمثل في مستوى التعاون مع أصحاب المصلحة الذين يعملون وراء أسوار المدرسة، وبخاصة أهالي الطلبة الذين يريدون معرفة ذاك الأثر القوي للمساءلة الجماعية بخصوص إنجاز أبنائهم وإنجاز الجسم الطلابي كله. وحيث أنهم يفتقرون إلى الفهم العميق لذلك ليس متوقعاً منهم أن ينضموا إلى حوارات المعلمين الناشئة عن هذا الإحساس بالمساءلة الجماعية. غير أن القلق الذي أحست به لم ينجم عن تركيز الآباء على أبنائهم فقط بل وأيضاً عن أعضاء الهيئة التعليمية الذين لا يزالون يشعرون بعدم الرغبة في مشاركة أهالي الطلبة في حوارات هي أولاً وأخيراً حوارات مهنية خاصة. واستعادت في ذهنها فوراً ملاحظة أبداها أحد أفراد الهيئة في السنة الماضية في اجتماع للمعلمين حين قال: «هل تعلمون بأي عمل آخر يظن فيه الزبائن أنهم يعرفون أكثر مما يعرفه الاختصاصيون؟» فهل الدافع لهذا التعليق انعدام الثقة أم الحس الجيد أم الشعور بعدم الأمان؟

وبينما هي تقلب الأفكار لمعرفة الجواب لهذا السؤال تبين لها أن هذا الموضوع بحاجة لاهتمام فوري، لكنها لا تزال بحاجة للمزيد من الوضوح حول ماهية النتائج المطلوبة ومن ينبغي إشراكه في ذاك الحوار. وتساءلت عما إذا كان لميغيل الخبرة الكافية لجعل أهالي الطلبة يشاركون بفاعلية في عمل المدرسة.

حوار المعلمين (12) والتأمل

انقضى أسبوع واحد على الاجتماع الخاص مع هنري لتقويم أداء جوان، وها هما الآن يسيران معاً في الطريق إلى اجتماع مع أعضاء الهيئة التعليمية العاملين لترجمة البحوث إلى عمل بخصوص طريقة رفع مستوى أداء الربع الأدنى من الطلبة. أومأت جوان إلى هنري ليدخلا إلى صف روب للحظة واحدة. كان روب يتحدث مع طلابه حول التقويمات الأساسية التي سوف يتقدمون إليها في الأسبوع القادم.

فوجئ هنري من فوره بانعدام التجاذبات داخل الصف، وتساءل لماذا لم يكن الطلبة أكثر فضولاً؟ هو يعرف أن روب يضطلع بدور قيادي في هذه المدرسة في وضع وابتكار التقويمات الأساسية وقواعد وضع الدرجات، ولكن هل تؤدي هذه التقويمات والقواعد عملها في تقويم الأشياء الصحيحة؟ كان هنري يدرك من خلال خبرته أن المعلمين في كثير من الأحيان قد أظهروا له أن معرفتهم بالطالب تؤثر في طريقة تقويمهم لأدائه. وأن ما يشفع لهم في هذا التقويم غير الموضوعي أن هؤلاء المعلمين يفعلون ذلك لما فيه مصلحة الطلبة. لكن هذه النزعة، في رأيه، تثير العديد من الأسئلة الجادة حول قدرة المعلمين على أن يكونوا المقيّمين الموثوقين لإنجاز الطلبة. وهو

يعرف أيضاً أن بعض المعلمين في المنطقة يعتقدون أن ذلك يعتمد كثيراً، وأكثر مما ينبغي، على نتائج امتحانات الولاية. غير أن هذه النتائج في رأيه قد أثبتت أنها المجموعة الوحيدة من الأرقام التي هي أهل للثقة لأنها متواءمة عموماً مع المعايير المقبولة حول ما الذي يجب أن يعرفه الطلبة وما يجب أن يكونوا قادرين على فعله.

قرع الجرس مؤذناً انتهاء اليوم الدراسي، وهذا يعني أن تذهب جوان إلى ردهة المدرسة. لكن هنري ارتأى أن يبحث مع روب موضوع صرامة التقويمات الأساسية ووضع الدرجات لها وذلك في غضون تلك الدقائق القليلة التي تسبق موعد ذهابه إلى الاجتماع.

هنري: لاحظت، يا روب، من نتائج تقويمات منتصف العام أن مستويات أداء الطلبة أدنى ما هي في امتحانات الولاية. هل لديك تحليل لأسباب هذه الحالة؟

روب: بالتأكيد. إن الذي نقيّمه هنا هو الفهم. والذي تقيّمه الولاية هو في معظمه المعرفة والمهارات.

هنري: ولكن كيف تفصل الفهم لوحده دون أن تركز على المعرفة والمهارة؟

روب: [بينما أخذ روب يشرح لهنري ما هو الفهم وكيف يعمل، كان يعلم جيداً ماذا كانت بالنسبة له سنتان طويلتان ـ كانتا طويلتين بكل ما في الكلمة من معنى. لقد أحرز تقدماً جيداً في تفكيره في التعليم والتعلم الجيدين، وهو يشعر في الوقت عينه بأنه أقل ثقة بفرادته في عمله التربوي. وفكر وتأمل بهذا التطور] كنت أرى

نفسي أعمل رغماً عن النظام. وفي رأيي كنت شعاع أمل للأطفال الذين أصابهم الشعور بالملل أو بعدم الانتماء في الصفوف الأخرى. أما في صفي فهم مكرمون وهامون ليس فقط لما يعتقدونه دائماً بل وأيضاً لما لديهم من إمكانيات ليصبحوا مستقبلاً بصرف النظر عن أية خبرة ماضية.

والآن بدلاً من شعوري كما لو كنت في الخط الأمامي للإصلاح التعليمي لدي صورة أكثر واقعية عن نفسي. إن تفكيري الشخصي بعملي وممارستي وفق مصفوفة متوالية من الممارسات المقبولة (كما عرّفتها البحوث، وما ينجح فعله في الصفوف داخل هذه المدرسة) قد تغير، وقد جعلني معلماً أكثر فاعلية. كرهت لمدة طويلة من الزمن عدم قيام جوان على استغلالي أكثر في هذه العملية لأنني كنت أظن أن لدي الكثير لأقدمه. ولا أعرف مقدار ما تمكن زملائي من تعلمه مني لأنني كنت أعارض كثيراً تعلم أي شيء منهم. أنا أعرف جيداً أن هذا هو الموضوع رقم 1 الذي يتعين علي أن أعالجه من حيث كوني شخصاً واختصاصياً. لكنني عازم على فعل الأفضل في هذا الدور القيادي الجديد الذي أسند إلي لوضع تقويمات أساسية وقواعد جديدة. [ويعود روب إلى حوار مع هنري آملاً أن يكون قد أبدى ترابطاً منطقياً في حديثه عن الفهم مثلما كان في تأملاته الذاتية].

هنري: أشكرك على آرائك وتحليلاتك. وعلى الوقت الذي منحتني إياه. لقد بدأت أفهم كيف ترى العمل الذي أنجزته وتواصل إنجازه بخصوص التقويمات الأساسية وقواعدها. إن شرحك لموضوع الفهم يدل أن شيئاً معيناً يجري داخل غرف الصف في هذه المدرسة أكثر غنى وثراءاً مما يمكن أن تدل عليه نتائج الامتحانات وحدها.

روب: شكراً على هذه المجاملة لكنني بكل احترام أخالفك الرأي بأن نتائج التقويمات لا تدل على الغنى والثراء. والواقع، إن هذه هي فرصتي الراهنة حول أسباب كون نتائج تقويماتنا أدنى من نتائج امتحانات الولاية. إن تقويماتنا تقيس الفهم وهذا عمل أكثر تحدياً وأكثر فائدة من مجرد تدقيق المعرفة والمهارة المنفصلتين.

وهذه كانت نهاية الحوار سيما وأن هنري يجب أن يذهب إلى اجتماعه المقرر مع جوان وبعض المعلمات الأخريات. ترأست سوزان الاجتماع وكرست الدقائق الثلاثين الأولى من جدول الأعمال للحديث عن بحوث مهمة وجدتها بخصوص «سد ثغرة الإنجاز». أوصت أعضاء اللجنة بقراءتها ليتمكنوا من مناقشة كيف أن البحوث والنظريات في هذا الميدان يجب أن تكون المرشد للمعلمين حين يتخذون قراراتهم بخصوص الخطوات التالية لسد الثغرة. وحين بدأ أعضاء اللجنة بمناقشة الجدول الزمني وكيفية تبادل نتائج البحوث وسير العمل مع المعلمين، أخذت سوزان تفكر وتتأمل بمقدار ما تم إنجازه هذا العام وما لم ينجز. ولقد أخذ أعضاء الهيئة التعليمية يجمعون معاً الطرق المفيدة والجيدة وما قد تكون الأقرب مواءمة لما تتوقع هي شخصياً عندما انضمت إلى سلك التعليم منذ نحو سبعة أعوام. إن الخبرة الجماعية المشتركة لهؤلاء الأعضاء وتنوع الآراء المستندة إلى أسس صحيحة قد سخرت جميعاً للعمل باتجاه الصالح العام. فهم لا يتحدثون جميعاً معاً فقط، كما تقول في نفسها، بل الأهم من ذلك أن أحاديثهم ذات تركيز وتدل على تفكير عميق وعقلانية. وتقول في نفسها أيضاً، نحن جميعاً نتحرك ونسير قدماً لكن لا يزال أمامنا طريق طويل قبل أن تسد الثغرات كلها. وأدركت أن الرحلة اللازمة لجعل

الرؤية المشتركة واقعاً ملموساً لن تنتهي. ولكن برغم أن هذه الفكرة قد تثبط الهمم إلا أنها تجد التحدي لتحقيق ذلك من أجل الطلاب جميعاً مثيراً للبهجة ومنعشاً. وتبتسم وهي تؤكد التزامها بالدور القيادي الذي تضطلع به في عملية إجراء التغيير في المدرسة وللتغييرات داخل صفها التي يقتضيها برنامج التغيير.

واستفاقت من تفكيرها هذا وعادت إلى مناقشات اللجنة حين قال أحدهم وهو يتحدث عن جدولة المصاعب: «يبدو أن المشكلات لا تنتهي. آمل أن تكون المشكلة التالية التي يتعين علينا أن نتعامل معها مختلفة عن المشكلة التي نحاول حلها الآن.» وتعود سوزان مجدداً إلى العمل قيد الدراسة. تحدد اللجنة المهام وتقسمها إلى فئات وتضع برامج زمنية مؤقتة لاجتماعات تعقد في الصيف.

وقبل أن تعلن إغلاق الاجتماع تتوجه سوزان إلى هنري تسأله إن كان يريد أن يقول شيئاً. فيشكر الجميع على الوقت الذي أتاحوه له ليشاركهم مناقشاتهم وخبراتهم. وقال إنه تعلم الكثير وأن المنطقة التعليمية بأسرها ستواصل تعلمها من كل هذه الأعمال التي يقوم بها معلمو ومعلمات هذه المدرسة. وأن عليهم أن يشعروا بالفخر. يبتسم الجميع وينطلق كل واحد منهم إلى الأقسام المختلفة للمدرسة أو ربما يذهب بعضهم إلى موقف السيارات. لقد انتهى اليوم المدرسي الرسمي.

وبينما كان هنري يقود سيارته عائداً إلى مكتبه يجد نفسه هو أيضاً مستغرقاً في التفكير. فهو لا يزال «الطفل الجديد في المبنى» في تلك المنطقة، ولكنه يشعر بالفخر بأنه رئيس فريق القيادة في هذه المنطقة.

ما أروع تلك المصادفة أنه قد وصل في الوقت الذي كانت فيه مدرسة جوان تبدأ انطلاقتها. وقد بدأ حقاً يجد الرضا الحقيقي عن حواراته مع جوان، وقد أدهشته مشاعر الإخلاص والجدية التي لمسها في فريق عملها بخصوص اضطلاعهم بمسؤولية جماعية مشتركة في هذا الجهد المبذول للتحسين المتواصل وذاك الإنجاز عالي المستوى للطلبة الذي يراه الجميع. لا شك أن أفكار الاستقلالية الجماعية والمساءلة الجماعية تنطبق على النظام بكليته. ولا شك أن مفهوم القيادة المتوزعة ينطبق أيضاً على مستوى المنطقة كلها. لكنه لا يزال يسائل نفسه هل نحن نفعل ما يكفي على مستوى المنطقة لنتأكد بأن الثغرات التي نحن مسؤولون عنها قد سدت؟ يكفيني أن أكون الصديق الناقد الذي يسأل أسئلة تسبر غور الأشياء، أو هل يوجد برنامج رسمي لتطوير المعلمين ينبغي أن يطبق على مستوى المنطقة ومستوى القيادة؟ ما الذي ينبغي أن يعرفه مدراء المدارس، وأن يكونوا قادرين على فعله، وأن يفهموا لكي يجعلوا الهيئة التعليمية في مدارسهم يرفعون سوية الإنجاز العلمي (الأكاديمي)؟ وما هو واجبي في مساعدتهم ليكون أداؤهم عالي المستوى؟ هل كان اعتمادي على إد أكثر مما ينبغي في بناء تلك العلاقات نيابة عني؟ وهل أنا أكثر من مجرد ذلك الشخص الذي إليه يتبعون؟ هل ينبغي أن أكون كذلك؟ هل يمكنني؟ ووضع هنري في ذهنه ملاحظة لكي يتحدث مع إد غداً صباحاً.

خلاصة ما تقدم والنظرة المستقبلية

يتعين على المربين أن يحافظوا في أثناء عملية التغيير على أن يكون التركيز على تحسين أداء الطلبة. ومن خلال هذا التركيز تبرز مسألة المساءلة الجماعية. فالهيئة التعليمية بكامل أعضائها، وكجسم واحد،

وكذلك هؤلاء الأعضاء أفراداً، يتحملون مسؤولية تحقيق النتائج المطلوبة. يقول شليشتي (Schlechty, 2001):

إن مسؤولية إجراء التحسينات في تعلم الطلبة يجب أن تكون طويلة المدى وأن تعكس مبدأ المساءلة الجماعية ... وتحديداً فيما يلي [وضعت في فقرات متسلسلة لغرض التأكيد]:

- يستطيع المعلمون أفراداً، بل يجب عليهم، أن يحاسبوا على فكرة أن يكون ما يجري تعليمه متوائماً مع ما هو مقصود أن يتعلمه الطلبة.
- ويجب على المعلمين أفراداً أيضاً أن يحاسبوا على فكرة أن العمل الذي يقدمونه للطلبة يتحسن باستمرار من حيث إنتاجه لمشاركة طلابية قابلة للقياس وكذلك مثابرتهم ورضاهم تكون قابلة للقياس.
- وأخيراً يتعين على الهيئة التعليمية في المدرسة كجماعة أن تحاسب على أداء الطلبة الذين قضوا في المدرسة وقتاً كافياً لكي تحدث الاختلافات بين [البرامج في] هذه المدرسة والمدارس الأخرى فرقاً لديهم». (p.76).

ويتعين على المدارس أن تقيس نجاحاتها في تحقيق النتائج المطلوبة من خلال دراسة الشواهد بأن الطلبة هم أكثر مشاركة ويحققون أداء أعلى. يقول ويغنز وزميله (Wiggins & McTighe, 1998, p.7): «لا شك أن الطلبة هم زبائننا الرئيسون، سيما وأن فاعلية المنهاج والتقويم والخطة التعليمية هي أولاً وأخيراً تخضع لما تحدده إنجازات هؤلاء الطلبة في التعلم المطلوب.» ومع أن مدرستنا الوهمية هذه قد بدأت لتوها رحلتها نحو تحقيق النتائج المطلوبة فلا شك أن المعلمين والإداريين على السواء قد أصبحوا أفراداً وكجماعة أكثر تطوراً في قدراتهم لأن يكونوا مفكرين ومربين وقادة للنظم وأعضاء في مجتمع مدرسي أكبر.

الخطوات التالية للمعلمين: يجب أن يبدأ المعلمون العملية التي تعد علامة مسجلة في أي نظام كفء. يجب عليهم أن يعيدوا النظر فيما لديهم من معلومات وبيانات وأن يراجعوا الثغرات بحيث تعكس الواقع الجديد وأن ينقحوا برامج التغيير (إن لزم الأمر) ليضمنوا اقترابهم أكثر من الرؤية المشتركة.

خطوة القارئ التالية: مع الأخذ بنظر الاعتبار مدرستك أو منطقتك التعليمية فكر بالأسئلة التالية:

- هل توجد مسؤولية ومحاسبة في النظام لديك؟ وإن وجدت، فهل تركز على ما يثمنه مجتمع مدرستك؟
- من الذي يحاسب؟ هل الجميع، أم بعض الأفراد، أم لا أحد؟ وهل يوجد توازن ملائم بين المساءلة الجماعية والمساءلة الفردية؟ كيف تعرف؟
- هل توجد محاسبة على العملية ذاتها والنتائج؟ وما الدليل على ذلك؟
- من الذي يقود العملية؟ وما مدى اتساع المشاركة في القيادة؟ هل المشاركة واسعة بما يكفي؟
- هل البيانات والمعلومات هي ما يحرك المحاسبة؟ ما البيانات المستخدمة؟ هل تكفي؟ وإن كانت غتير كافية ما البيانات الأخرى المطلوبة؟

كلمة أخيرة

حان الوقت الآن لنترك المدرسة الوهمية وشأنها ونعود إلى واقع الأنظمة القائمة حالياً. على كل مدرسة أو منطقة تعليمية أن تضع لنفسها قصة نجاح وأن تكون تلك القصة مبنية على أسس الخطوات الست للتحسين المستمر. كل مدرسة يجب أن يكون لها معتقدات أساسية ورؤية مشتركة، وأن تقيس الثغرات الموجودة بين الواقع الراهن والرؤية، وأن تحدد التغيرات التي من شأنها أن تسد الثغرات، أي ثغرات، وأن تدعم المعلمين أثناء عملية التغيير هذه وأن ترعى نشوء ثقافة تقوم على المساءلة الجماعية والاستقلالية الجماعية.

غير أن إقامة نظام كفء والحفاظ عليه قد يقتضي إجراء تبدلات أساسية في الطريقة التي بها يفكر المجتمع المدرسي بنفسه ويحدد العلاقات البينية لدى أفراده، وهذه التبدلات هي:

➤ الانتقال من رؤية أجزاء النظام على أنها أجزاء منفصلة ومتفرقة إلى رؤيتها جميعاً على أنها جزء واحد من كل معقد ـ أي الانتقال من تفكير غير مترابط إلى التفكير من خلال النظام وبه.

➤ الانتقال من واقع قائم على افتراضات مدروسة (العادات والتقاليد) إلى واقع قائم على معلومات داخلية وخارجية معاً (البيانات، البحوث، النظريات) ـ أي من واقع مشاهد إلى واقع مبني على المعلومات.

- والانتقال من أعضاء في الهيئة التعليمية يركزون اهتمامهم على عملهم الفردي داخل المدرسة أو الصف إلى أفراد يتبادلون الرأي في عملهم ويفحصون الممارسة تفحصاً ناقداً مع الآخرين على أنهم أعضاء موثوق بهم في المجتمع المدرسي وبالمقارنة مع معايير التفوق والتميز التي تحددها الرؤية المشتركة – أي الانتقال من الانعزالية إلى الزمالة والتعاون.
- والانتقال من التصرف القائم على مصلحة المرء الفردية أو الرؤية الضيقة إلى التصرف بما ينسجم مع الرؤية المشتركة – أي من الاستقلالية الفردية إلى الاستقلالية الجماعية.
- والانتقال من رؤية المسؤولية عن إنجاز الطلبة على أنها جهد فردي للمعلم إلى رؤية إنجاز الطلبة على أنه ناتج ومحصلة برنامج كامل وجهد المدرسة جميعاً ضمن هذا البرنامج ـ أي الانتقال من الاستقلالية الفردية إلى الاستقلالية الجماعية.

ولكي يتمكن المعلمون والإداريون من قيادة هذه التبدلات الهادفة المعقدة يتعين عليهم جميعاً أن يدرسوا بعناية كيف يستخدمون استخداماً فاعلاً وقت تطوير المعلمين وموارد بناء القدرات.

- يجب أن ينظر إلى كل برنامج تطويري على أنه تعلم ضروري قبل التمكن من سد الثغرات بين الواقع والرؤية.
- يجب أن تتناول خطة العمل الموضوعة لإتمام البرنامج جميع القضايا والأمور الخاصة بالنظام التي يطالها الجهد الهادف

للتغيير، وأن يكون التعامل مع هذه الخطة على أنها خطة تقبل التكيف مع الظروف الجديدة.

- وعندما يتعرض المعلمون للتغيير يجب أن تحترم وتلبي احتياجاتهم اللوجستية وكذلك مخاوفهم.

- ولكي يمكن القول إن تطوير المعلمين ناجح يجب أن ينتج عنه أداء أكثر كفاءة على الصعيدين الفردي والجماعي وأن يكون لديهم إحساس بالاعتزاز المهني على كلا هذين الصنفين للأداء، وأن تكون الرؤية المشتركة قد اقتربت كثيراً من اكتمال التحقق.

ومع أن اتباع الخطوات الست للتحسين المستمر يعد حجر الزاوية لتطوير نظام كفء إلا أن هذا النظام الكفء لا يواصل نجاحه وازدهاره إلا من خلال التحديات الجديدة والعملية المتواصلة للتحسين المستمر. يقول إلمور Elmore:

> «الناس... يقومون بعمليات انتقال أساسية وذلك باغتنام فرص عديدة للاطلاع على الأفكار، ولمناقشة هذه الأفكار بالتوازي مع نظم معتقداتهم ولممارسة السلوكيات التي تتفق مع تلك القيم، ومشاهدة الآخرين وهم يمارسون تلكم السلوكيات. لكن الأهم من هذا كله أن يكونوا ناجحين في الممارسة بوجود الآخرين (أي يشاهدهم الآخرون بأنهم ناجحون). (Elmore, as cited in Fullan, 2001, pp. 130-131).

وإن حصل تواطؤ بين الإداريين والمعلمين بخصوص إنجاز عملية الانتقال من نظام غير كفء إلى نظام كفء، فإن هذا النظام عرضة

للانهيار والعودة إلى ما كان عليه. لذلك يتعين على المدرسة قاطبة أن تعيد التفكير بالمعتقدات الأساسية والرؤية المشتركة للتغيير والتنقيح وأن تجمع وتفحص البيانات والمعلومات الجديدة، وتعيد دراسة البيانات القديمة وأن تحدد المضمون الجديد لتطوير المعلمين بغية سد الثغرات الموجودة بين الواقع والرؤية المشتركة وأن تجعل المعلمين يجتازون مرحلة التعلم الجديد وأن يبنوا استقلالية جماعية ومحاسبة جماعية بغية تحقيق التوقعات الأعلى للمدرسة في كونها نظاماً كفئاً. يكمن جمال التحسن المستمر في كونه عملاً لا يتوقف وفي تصور الإمكانات التي لا تنتهي.

الملحق آ

مبادئ العمل في المدرسة بوصفها نظاماً كفئاً

- ليكون عمل تطوير المعلمين نافذاً وقوياً يجب أن يكون جزءاً لا يتجزأ من جهد متطور هادف للتحسين المستمر.
- يؤمن أعضاء الهيئة التعليمية في نظام كفء أن الذي اتفقوا على فعله جماعة يحمل التحدي وهو ممكن وجدير بالمحاولة.
- كل مدرسة هي كائن حي معقد له هدف وغاية.
- النظام الكفء يحركه التفكير من خلال النظام.
- كل فرد في الهيئة التعليمية يجب أن ينظر إليه على أنه زميل موثوق في دراسة الافتراضات والممارسات الاعتيادية.
- الرؤية المشتركة تعطي صورة واضحة وبينة التفاصيل لما ستبدو عليه المدرسة عندما توضع المعتقدات الأساسية في التطبيق العملي.
- تعتمد مشروعية الرؤية المشتركة على جودة تمثيلها لوجهات النظر كافة في المجتمع المدرسي.
- حالما يعرب أفراد الهيئة التعليمية عن التزامهم بالرؤية المشتركة يتعين عليهم أن يتفهموا جيداً مسؤوليتهم عن تحقيق تلك الرؤية.
- عندما يرى أعضاء الهيئة التعليمية أن البيانات صحيحة لا تشوبها شائبة وهي موثوقة من حيث جمعها وتحليلها فإن هذه البيانات تؤكد ما تطبيقه ناجح وفي الوقت نفسه تبين الثغرات الموجودة بين الواقع الراهن والرؤية المشتركة بطريقة تستلهم الفعل الجماعي.
- يتعين على الأفراد العاملين في الهيئة التعليمية كافة أن يروا أن مضمون تطوير المعلمين وعملية التطوير هذه هي الوسيلة الضرورية لتحقيق الغاية المرجوة.
- ليس عدد برامج التغيير التي تتناولها خطة تطوير المعلمين بل هو الربط الهادف فيما بينها هو الذي يجعل التغيير في النظام ممكناً وسهل الإدارة.
- يجب على برنامج تطوير المعلمين أن يشجع ويعزز الاستقلالية الجماعية من خلال اعتبار التعليم جودة متوزعة للمدرسة.
- يجب أن يقدم التخطيط اتجاهاً واضحاً وملموساً يكون ضرورياً للتغيير في النظام وفي الوقت نفسه يتسم بالمرونة الكافية لاستيعاب الحياة «اللاعقلانية» في المدارس.
- يجب أن يعكس تطوير المعلمين المراحل التي يمكن التنبؤ بها من مخاوف المعلمين إزاء تعقيدات الانتقال من التعلم الجديد إلى نتائج وتبعات النظام.
- النظام الكفء يثبت نفسه عندما يصبح أداء كل واحد في هذا النظام أفضل مما كان نتيجة الجهود الجماعية المشتركة ويقبل بالمحاسبة والمسؤولية عن ذاك التحسين.

الملحق ب

أداة للتصميم تستخدم في وضع خطة العمل
المشكلة (ثغرة موجودة بين النتائج المطلوبة والأداء الحالي)
تبين البيانات التي جمعناها في العام الماضي أن 15 بالمائة فقط من المعلمين طوروا وحدات درسية توضح تفاصيل المواءمة مع معايير الولاية الخاصة بالمحتوى. يفترض كثير من المعلمين أن المواءمة موجودة لكن هذه الافتراضات قائمة على قراءة سريعة للمعايير التي وضعتها الدولة أو على اعتقاد بأن الوحدات التي وضعوها هي «كل ما ينبغي أن يفعله المعلمون الجيدون» بصرف النظر عما تعتقده وزارة التربية في الولاية. ولكن، لكي يبلي الطلبة بلاءاً حسناً في التقويمات التي تجريها الولاية ينبغي على المعلمين دمج المعايير الرسمية في التصميم الذي يضعونه للوحدات والدروس. وليس هذا العمل مجرد ممارسة جيدة فقط، بل هو أيضاً مواءمة مع الرؤية المشتركة، وتحديداً عندما تنص هذه الرؤية على ما يأتي: • سوف أرى دليلاً وشاهداً بأن الطلبة يقدمون إنجازاً جيداً في اختبارات المعرفة، وفي مقاييس الأداء في الأسئلة ذات النهايات المفتوحة وفي التحديات التي تقتضي استخدام المعرفة والمهارة بطرائق جديدة ومهمة ومبتكرة. • سوف أرى مستوى رفيعاً على الدوام لإنجاز الطلبة في الأنواع المتعددة لأدوات التقويم. • سوف أرى (آ) منهاجاً يضع معايير عليا لجميع الطلبة، و (ب) تعليماً وتواصلاً بين المعلمين يرعى ويشجع تحقيق تلك المعايير، و (حـ) تقويماً يعطي الطلبة الفرصة لإظهار إتقانهم. • سوف أرى منهاجاً يوضح المفاهيم الرئيسة والمضمون والمهارات الضرورية للطلاب جميعاً ليتعلموا تعليماً يهدف إلى جعل الطلبة جميعاً يتعلمون هذه المبادئ الأساسية.
لماذا تحتل هذه المشكلة الصدارة في الأولويات
هذه المشكلة هي قضية تتعلق بأمرين اثنين معاً هما إنجاز الطلبة والعدالة. كيف لنا أن نتوقع إنجازاً جيداً للطلبة في التقويمات التي تجريها الولاية إذا لم يدمج المعلمون معايير هذه التقويمات في تخطيطهم وتعليمهم؟ وإن نحن لم نوضح المفاهيم الرئيسة والمضمون والمهارات المبتغاة من تلك المعايير لا نستطيع أن نتأكد بأن الطلبة كلهم يتعلمون تلك المبادئ الرئيسة ليكونوا جاهزين للتقويمات التي تجريها الولاية. ونحن أيضاً بحاجة لأن نكون قادرين على التفكير في الطريقة التي بها تضمن تلك العلاقات البينية لهذه الوحدات بأن التنوع الكامل لمعايير الولاية (الدولة) قد أخذت في الاعتبار (بدلاً من ذاك التركيز المكثف على المجالات المستهدفة).

كيف يعمل برنامج التغيير على سد الثغرة	
الرؤية المشتركة	**خرائط المنهاج والفهم من خلال التخطيط**
• سوف أرى دليلاً وشاهداً بأن الطلبة يقدمون إنجازاً جيداً في اختبارات المعرفة، وفي مقاييس الأداء في الأسئلة ذات النهايات المفتوحة وفي التحديات التي تقتضي استخدام المعرفة والمهارة بطرائق جديدة ومهمة ومبتكرة. • سوف أرى مستوى رفيعاً على الدوام لإنجاز الطلبة في الأنواع المتعددة لأدوات التقويم. • سوف أرى (آ) منهاجاً يضع معايير عليا لجميع الطلبة، و (ب) تعليماً وتواصلاً بين المعلمين يرعى ويشجع تحقيق تلك المعايير، و (حـ) تقويماً يعطي الطلبة الفرصة لإظهار إتقانهم. • سوف أرى منهاجاً يوضح المفاهيم الرئيسة والمضمون والمهارات الضرورية للطلاب جميعاً ليتعلموا تعليماً يهدف إلى جعل الطلبة جميعاً يتعلمون هذه المبادئ الأساسية.	• سوف توضع خارطة المنهاج لجميع مستويات الصفوف ولكافة المواد لتضمن أن يشارك الطلبة جميعاً في العمل الذي يهيئهم لتلبية التوقعات الصارمة على صعيد الولاية والصعيد المحلي. • تتضمن النتائج المطلوبة لكل وحدة درسية مجالات المعرفة والمهارة التي تحددها الولاية (الدولة) وكذلك التوقعات المحلية لما هو متوقع من الطلبة أن يعرفوه وأن يكونوا قادرين على فعله وفهمه. • إن مهام الأداء وغيرها من الأدلة بخصوص خارطة المنهاج تقيس أداء الطالب في المعارف والمهارات الأساسية وكذلك الفهم كما هي معرفة في معايير المضمون التي تحددها الولاية. • التقويمات الأساسية المحلية والعائدة للولاية تدرج على خارطة المنهاج لتدل على زمن إعطائها ضمن المجال العام والتسلسل وما المقصود أن تقيسه. • سوف يكون باستطاعة المعلمين أن يتعاملوا مع تنوع واسع من المعايير لأنهم سيكونون أكثر فهماً للمعايير المدمجة في كل واحدة من الوحدات التي صمموها وكذلك من قبل المعلمين للمستويات الأخرى للصفوف.

مؤشرات يمكن مشاهدتها تثبت أن البرامج قد تم تطبيقها بنجاح
من خلال عدسة التعليم الذي يؤديه المعلم • القوة المحركة للتعليم هي الحاجة إلى «الكشف» عن المفاهيم الرئيسة التي تشكل محور التركيز في المقرر الدراسي والبرنامج والاختصاص المعرفي. • إن المعرفة بالمضمون والمهارات التي تركز عليها معايير الولاية والمنطقة التعليمية تدرّس بطريقة تشجع تطوير المفاهيم أو التفكير الواعي بالمفاهيم لكي يصبح فهم المفاهيم أكثر تطوراً وتقدماً. • تنوع لا بأس به من استراتيجيات طرح الأسئلة يصبح المهيمن، حيث يكون محور التركيز في الوحدة الدرسية قد تأسس من خلال الاستخدام المتكرر لـ «الأسئلة الجوهرية».
من خلال عدسة أداء الطالب • يظهر الطلبة من خلال المناقشات وفي منتجاتهم عملاً متواصلاً في إجراء الربط بين مختلف أقسام المعرفة والمهارات في المقرر الدراسي. • يكتشف الطلبة الإطار المفاهيمي للاختصاص المعرفي الذي يدرسونه والمعنى الذي يسبغه هذا الإطار على المعرفة والمهارات التي يدرسونها. • يرى الطلبة المفاهيم ضمن هذا الإطار على درجة من الأهمية في نجاحهم في استيعاب المعلومات وحل المسائل المعقدة ـ وخلاصة القول، يتعاملون مع تحديات حياة غنية ومثمرة.
التخطيط لمشاعر قلق ومخاوف متوقعة عند المعلمين
توجد معايير كثيرة جداً وضعتها الولاية. ماذا أفعل لكي أضمنها في عملي التخطيطي وفي عملي التعليمي بطريقة لا تكون سطحية؟ (مخاوف تتعلق بالمعلومات) **• نظم ورشة عمل حول وظائف المعايير في المنهاج المحلي الذي يتضمن التدريب بخصوص طريقة «تفكيك» معايير المضمون، وكيف تنظمها حول ما تريده للطلاب أن «يفهموه».** **• قدم وثيقة محلية لكل مجال من مجالات المضمون تعكس النسخة «المفككة» و«المنظمة» لمعايير المضمون وارتباطها بالفهم الدائم والأسئلة الأساسية.** **• اجتمع مع أفراد فريق على مستوى الصفوف لتحديد أي المستويات من الصفوف ستكون مسؤولة عن معايير معينة للمضمون. أما بخصوص المعايير التي سوف تدمج في مستويات صفوف متعددة فيجب أن تضع مستوى للتطور والتقدم يتزايد مع الزمن.**

إن التخطيط والتعليم بما يتوافق مع معايير الولاية يضعف قدرتي على فعل العمل الذي يهمني وأراه مهماً لطلبتي. الأشخاص الذين وضعوا هذه المعايير لا يعرفون من نحن ـ وهذا تعميم واسع جداً لا يفيد أحداً. (مخاوف شخصية)

- خصص وقتاً في أثناء اجتماعات هيئة المعلمين و/أو قسماً من وقت فريق العمل لتعقد مقارنة بين معايير الولاية والمعتقدات الأساسية الفردية والجماعية واحتياجات الطلبة للتعلم.
- ناقش على مستوى الجماعة مدى التعديلات التي تتطلبه المقارنة في المجال العام للمنهاج وتسلسله.

كيف أدمج المعايير التي حددتها الولاية في خطة الوحدة الدرسية والتعليم الفعلي؟ هل هذا هو الشيء الذي أتحدث به مع الطلبة؟ ومع أهالي الطلبة؟

- قدم التدريب اللازم للمتعلمين أثناء وضع خرائط المنهاج وذلك عندما يعملون ضمن فرق لتخصيص المعايير اللازمة للوحدات الدرسية المعنية.
- قم بزيارات للصفوف لترى مستوى هذا الدمج. يفترض أن ترى زيادة ملحوظة عن بيانات العام الفائت (فقط 15 بالمائة من المعلمين استطاعوا أن يبينوا ويوضحوا أي المعايير أساسية في تصميم التعليم).
- نظم حواراً يشمل المعلمين كلهم حول الجمهور الملائم لمعايير المضمون. والمعلمون يقررون معاً السياسة اللازمة ويقبلون بمسؤولية تطبيقها.

أريد أن أهيئ الطلبة للتقويمات التي تجريها الولاية لكنني لا أريد أن أشعر أنني أعلمهم لكي ينجحوا في الامتحان. كيف أعرف أنني أقوم بواجبي وأنني أهيئهم؟ (مخاوف تتعلق بالمعلومات والمهام)

- نظم ورشة عمل حول العلاقة بين المعايير التي وضعتها الولاية والتقويمات التي تجريها الولاية (اتصل بوزارة التربية في الولاية للحصول على مواد و/أو متحدث في هذه الورشة).
- نظم ورشة عمل حول طريقة فصل الجوانب الرئيسة في التقويمات التي تجريها الولاية (وسيلة التقويم، مجالات المعرفة الأساسية والمهارة ... إلخ) وادمجها في التصميم المحلي.
- قدم الموارد الرئيسة اللازمة للمعلمين والمعلمات (الزمن اللازم للتخطيط الفردي والفريقي والتدريب ... إلخ).

المراجع

Abbott, J. E. (1998). *Quality team learning for schools: A principal's perspective*. Milwaukee, WI: ASQ Quality Press.

Blase, J., & Kirby, P. C. (1992). *Bringing out the best in teachers: What effective principals do*. Newbury Park, CA: Corwin Press.

Bransford, J., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.

Brown, J. L., & Moffett, C. A. (1999). *The hero's journey: How educators can transform schools and improve learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Cook, W., Jr. (1986). *Certification program and strategic planning*. Arlington, VA: Cambridge Management Group, Inc. and AASA.

Covey, S. R. (1989). *The seven habits of highly effective people*. New York: Simon & Schuster.

Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco: Jossey-Bass.

DuFour, R. (2002). The learning-centered principal. *Educational Leadership*, 59(8), 12–15.

DuFour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service and ASCD.

Elmore, R. (Winter, 2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.

Evans, R. (1996). *The human side of school change: Reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.

Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. London: Falmer Press.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Glickman, C. D. (1993). *Renewing America's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Glickman, C. D. (2002). *Leadership for learning: How to help teachers succeed*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany, NY: SUNY Press.

Hall, G. E., & Hord, S. M. (2001). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston: Allyn & Bacon.
Jacobs, H. H. (1997). *Mapping the big picture: Integrating curriculum and assessment K–12*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Lieberman, A., & Miller, L. (1999). *Teachers—transforming their world and their work*. New York: Teachers College Press.
Lightfoot, S. L. (1983). *The good high school: Portraits of character and culture*. New York: Basic Books, Inc.
Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
McDonald, J. P. (1996). *Redesigning school: Lessons for the 21st century*. San Francisco: Jossey-Bass.
McTighe, J. (2003). *A summary of underlying theory and research base for Understanding by Design*. Unpublished manuscript.
McTighe, J., & Thomas, R. (2003). Backward design for forward action. *Educational Leadership* (60)5, 52–55.
National Staff Development Council. (2001). *Revised standards for staff development*. Oxford, OH: National Council for Staff Development.
Rossman, G. B., Corbett, H. D., & Firestone, W. A. (1988). *Change and effectiveness in schools: A cultural perspective*. Albany, NY: SUNY Press.
Sarason, S. B. (1990). *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?* San Francisco: Jossey-Bass.
Sarason, S. B. (2002). *Educational reform: A self-scrutinizing memoir*. New York: Teachers College Press.
Schlechty, P. C. (2001). *Shaking up the school house: How to support and sustain educational innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
Schmoker, M. (1996). *Results: The key to continuous school improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Schmoker, M. (2003, February 12). Planning for failure? Too much of schools' "improvement planning" misses the mark. *Education Week (22)*, 21.
Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. B., & Smith, B J. (1994). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. New York: Doubleday.
Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
Sergiovanni, T. J. (2000). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
Sparks, D. (2002). *Powerful professional development for teachers and principals*. National Staff Development Council.
Sparks, D., & Hirsh, S. (1997). *A new vision for staff development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, and Oxford, OH: National Staff Development Council.

Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research, 72*(3), 387–431.

Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research, 72*(4), 577–625.

Wasley, P. A. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice.* New York: Teachers College Press.

Wiggins, G. P., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Williams, B. (Ed.). (1996). *Closing the achievement gap: A vision for changing beliefs and practices.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Yero, J. L. (2002). *Teaching in mind: How teacher thinking shapes education.* Hamilton, MT: MindFlight Publishing.

Zmuda, A., & Tomaino, M. (2001). *The competent classroom: Aligning high school curriculum, standards and assessment—a creative teaching guide.* New York: Teachers College Press.

المؤلفون

أليسون زمودا: استشارية في التربية والتعليم لدى جمعية الإشراف وتطوير المناهج ASCD بمدينة الإسكندرية بولاية فرجينيا، وهي مديرة قسم التعليم التابع لمجلس التربية لمنطقة كابيتول، هارتفورد، ولاية كونكتيكت، حيث تعمل مع هيئة من المعلمين على وضع تصاميم للمناهج الدراسية تكون متوائمة مع معايير وضعتها الولاية بخصوص محتوى المنهاج وبما يخدم مهمة النظام. بدأت عملها في قطاع التعليم معلمة في قسم الدراسات الاجتماعية في المدرسة الثانوية بمدينة ساندي هوك Sandy Hook كونكتيكت. شكل عملها داخل غرفة الصف وفي تطوير المناهج مصدر إلهام لها، فشاركت في تأليف كتاب بعنوان (The Competent Classroom 2001)، نشرته مطبعة كلية المعلمين Teachers College Press والجمعية الوطنية للتعليم The National Education Association، ثم شاركت في تأليف كتاب يحمل العنوان High Stakes High School: A Guide for the Perplexed Parent (2001) للناشر Simon and Schuster. وشاركت أيضاً في كتابة مقالة بعنوان A Contract for the High School Classroom نشرت للمرة الأولى في العدد الصادر في آذار/مارس 1999 من مجلة Educational Leadership، ثم نشرت ثانية في العدد الخاص الصادر لهذه المجلة بعنوان Educational Leadership Best of 1999. تقيم أليسون زمودا في مدينة Woodbury بولاية كونكتيكت حيث تواصل مطالعاتها وكتاباتها

والتفكير بصوت عال مع المربين الذين تتشرف بدعوتهم أصدقاءها. يمكن الاتصال بها على الهاتف رقم (203)263-7968 أو عبر البريد الالكتروني azmuda@crec.org.

روبرت كوكليس: مدير مدرسة عامة متقاعد يدرّس حالياً مقرراً حول المناهج في حلقة الدراسات العليا بجامعة القلب المقدس Sacred Heart University بمدينة فيرفيلد بولاية كونكتيكت. ويشرف أيضاً على الطلاب المتمرنين في الإدارة بجامعة بيس Pace University بمدينة وايت بلينز White Plains، نيويورك، بالإضافة إلى إشرافه على المعلمين الطلبة بكلية المعلمين Teachers Collage بجامعة كولومبيا بمدينة نيويورك. عمل معلماً في مدرسة عامة مدة 18 عاماً، كان في الأعوام التسعة الاخيرة منها رئيساً لقسم الدراسات الاجتماعية. خلال عمله التعليمي نظم وحدات درسية وكتب واحدة منها لصالح اللجنة المختصة بدراسة التاريخ، وهي مجموعة من الأفراد يعملون لتشجيع وتعزيز الاستفسار داخل غرفة الصف. عمل كوكليس مديراً لمدرسة ثانوية مدة 13 عاماً وأنهى عمله الإداري في المدارس الثانوية بمنصب مشرف مساعد للمنهاج والتعليم بمدينة نيو تاون بولاية كونكتيكت لمدة ست سنوات ونصف السنة. عندما كان مديراً في عقد الثمانينيات من القرن العشرين عمل المسهل الرئيسي لأكاديمية المديرين Principals Academy بجامعة سيراكوز/ وجمعية ولاية نيويورك لتحسين المدارس، وفي تسعينيات ذلك القرن شغل منصب مدير مدرسة ثانوية كانت موضوع بحوث يجريها ائتلاف المدارس الأساسية Coalition of Essential Schools، حيث أنتج هذا البحث كتاباً بعنوان Kids and School Reform. وفي أثناء عمله مشرفاً

مساعداً بمدينة نيو تاون، كونكتيكت تولى قيادة عملية تطوير وتطبيق منهاج يستند إلى المعايير شمل تلك المنطقة التعليمية بأسرها. يقيم روبرت كوكليس حالياً في مدينة New Rochelle بولاية نيويورك ويمكن الاتصال به على الهاتف رقم (914)235-4840 أو عبر البريد الالكتروني bobkuklis@optonline.net.

إيفريت كلاين: عضو في هيئة الاستشاريين لجمعية الإشراف وتطوير المناهج ASCD. لكنه قبل انضمامه إلى هذه الجمعية كان كبير الأساتذة المشاركين في مركز تقويم التعلم والبنية المدرسية. بدأ عمله في التربية والتعليم أستاذاً للتاريخ في المنطقة التعليمية South Orange بمدينة Maplewood ولاية نيو جيرسي. في تلك الفترة كرمت جامعة برنستون Princeton روبرت كلاين فمنحته لقب المعلم الأستاذ master teacher. وفي تلك المنطقة التعليمية بمدينة مابلوود شغل أيضاً منصب رئيس قسم الدراسات الاجتماعية في المدرسة الثانوية ومديراً لقسم التعليم الثانوي. حين غادر المنطقة ليمارس عمله الاستشاري كان المشرف المساعد لشؤون التعليم والتعلم في المنطقة. أما عمله بخصوص التغيير في تلك المنطقة فقد لخصه في مقال طلب إليه أن يكتبه لينشر في مجلة Primary Voices التي يصدرها المجلس الوطني لمعلمي اللغة الانكليزية. يقيم إيفريت كلاين في مدينة برنستون، نيو جيرسي. ومن خلال عمله مديراً لشركة الاستشارات التي يملكها بعنوان Understanding 4 يحافظ على نشاطه وعمله في هذا الميدان. ويعززه من خلال التحدي الفكري للعمل مع المعلمين والإداريين وأصحاب النظريات التربوية في سائر أنحاء الولايات المتحدة والعالم. يمكن الاتصال به على الهاتف رقم (609) 279-1321 أو عبر البريد الالكتروني Everett@understanding4.com.